

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم الإدارة وأصول التربية

أطروحة دكتوراه بعنوان

جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد

Quality of Educational Programs for Graduate at Jordanian Public Universities in Light of the Accreditation Standards

إعداد الطالبة
ميسم فوزي مطير العزام

بإشراف
الأستاذ الدكتور صالح ناصر عليمات

العام الدراسي 2013-2014



جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم الإدارة وأصول التربية

أطروحة دكتوراه بعنوان

جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد

Quality of Educational Programs for Graduate at Jordanian Public Universities in Light of the Accreditation Standards

إعداد الطالبة

ميسم فوزي مطير العزام

إشراف

الاستاذ الدكتورصالح ناصرعليمات- مشرفاً

حقل التخصص الإدارة التربوية

الفصل الدراسي الصيفي 2013/7/30م

لجنة المناقشة

جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد

إعداد

ميسم فوزي العزام

بكالوريوس إدارة أعمال جامعة إربد الأهلية 2007

ماجستير إدارة تربوية، جامعة جداراه 2011

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص الإدارة التربوية في كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

صالح ناصر عليمات .... رئيساً ومشرفاً.

أستاذ في الإدارة التربوية جامعة اليرموك.

حسن أحمد الحياري .... عضواً

أستاذ في أصول التربية جامعة اليرموك.

كايد محمد سلامة .... عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية جامعة اليرموك.

خليفة مصطفى أبو عاشور .... عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية جامعة اليرموك.

يسرى يوسف الطي .... عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية جامعة البلقاء التطبيقية

تاريخ مناقشة الرسالة 5 /2014/8

تفويض

أنا الموقع أدناه ميسم فوزي مطير العزام، أفوض جامعة اليرموك بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات، أوالهيئات، أوالأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: 2014/8/5

الإهداء

من أحمل اسمه بكل فخر، ... وإلى من رأت عيني إلى من يرتعش قلبي لذكره ... إلى من أفتقده في كل أوقاتي... إلى من اتعطش لدفء قلبه ... إلى من رحل، وهو يحمل الرضا في قلبه عني. إلى والدي فوزي العزام رحمه الله.

إلى نبع العطف، وفيض الحنان... إلى من حملتني، وربتني، وأصبغت علي من المحبة، وعلمتني على الخلق، والدين... إلى من تعلق قلبي بحبها، وعشقها... إلى من وقفت إلى جانبي، وشجعتني .... والدتي الحبيبة.

إلى من كانوا إلى جانبي، وتحملوا معي طريق الصبر، ووقفوا معي، وساعدوني على المضي في طريق العلم، ودعموني نفسياً، ومعنوياً .... زوجي، وأبنائي.

إلى من، واكبني بالمسيرة العلمية خطوة بخطوة، والتي لم تغفل عينهم عني، وتحملوا الكثير من الصبر، والحلم، والأناة.

أهدي ثمرة هذا العمل إلى من ساندني طوال فترة دراستي حباً،... ووفاءً،... وتقديراً،... وعرفاناً.

الباحثة

ميسم العزام

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين تفتح كل رسالة ومقالة، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد(ص) وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد....

أنه لمن دواعي فخري، واعتزازي أن أقدم خالص شكري وتقديري واحترامي، وأنه لمن العرفان بالجميل، وقد من الله علي بإتمام هذا الجهد المتواضع أن أتقدم بوافر الشكر العظيم، والامتنان إلى الأستاذ الدكتور صالح عليمات المشرف على هذه الأطروحة، والذي ساهم في إثرائها وتطويرها وتعميقها وقدم لي خلاصة تجربته العلمية وذلل تلك الصعوبات التي اعترضت طريقي في البحث له مني أطيب التحيات وأعطرها وجزاه الله عني خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة كل من الاستاذ الدكتور حسن الحياري، والدكتور كايد سلامة، والدكتور خليفة أبو عاشور، والدكتورة يسرى العلي، الذين قدموا لي الأفكار والمعلومات ولتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة لهم مني كل الاحترام والتقدير.

كما يطيب لي أن أشكر عميدة كلية التربية في جامعة اليرموك الأستاذ الدكتوره أمل خصاونة ورئيس القسم الدكتور محمد بني هاني لما قدموه لي من دعم، وإثراء أثناء إعدادي لهذه الأطروحة.

كما أقدم الشكر العظيم والجزيل إلى الأستاذ الدكتور الفاضل محمد الخوالدة لما قدم لي من آراء وأفكار علمية وتوجيهات سديدة ومهمة في إنجاز هذه الأطروحة.

كما لا يفوتني أن أشكر الأستاذ الدكتور محمد عاشور والأستاذ الدكتور إبراهيم رواشدة والدكتور رائد خضير والدكتورة منيرة الشرمان والدكتوره آمال ملكاوي، والدكتوره دينا الجمل والدكتور فواز المومني والاستاذ الدكتور إبراهيم قاعود والدكتور أحمد رضوان والدكتور عبد الحكيم حجازي والى السيد محمد الصرايرة على دعمهم، ومؤازرتهم لي أثناء إعدادي هذه الأطروحة.

كما أوجه خالص شكري وامتناني إلى السادة المحكمين في كل الجامعات الأردنية لما بذلوه من جهود طيبة، ومقدرة لإنجاز هذا العمل.

كما وأقدم الشكر والتقدير إلى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ممثلة برئيسها الأستاذ الدكتور بشير الزعبي لما قدموه لي وبذلوه من جهود طيبة لإنجاز هذا العمل.

ومسك الختام أقدم الشكر العميق والمحبة الخالصة، وأقدر كل من وقف معي وساعدني ووجهني خلال هذه المسيرة العلمية سواء كان من الأهل، والعائلة والأحبة والأصدقاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

العزام، ميسم فوزي، جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك،2014، (المشرف: أ.د صالح ناصر عليمات).

هدفت هذه الدراسة التعرف الى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد، من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم التعرف على مقترحات لتطوير جودة البرامج التربوية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (184) من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية (منهم 23 قائداً أكاديمياً و161 عضواً من أعضاء هيئة التدريس) وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تفريغ الاستبانات وتحليلها باستخدام برامج التحليل الإحصائي(SPSS)، واستخدمت المقابلات للأجابة عن السؤال المفتوح للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كانت درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد بدرجة متوسطة من وجهة نظر (أفراد عينة الدراسة) في تلك الجامعات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha= 0.05$) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة ($\alpha= 0.05$) في جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة ولصـــالح الجامعـــة الأردنيـــة، باستثناء مجال البحث العلمي والتبادل التعليمي لصالح الجامعة الهاشمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) لمجال الحاكمية والإدارة تبعاً

لمتغير الرتبــة العلمية ولصالــح رتبة أستاذ مشارك، ووجود فروق ذات دلالة إحــصائية عند مــستوى الدلالـــة (α= 0.05) في مجال الطلبة ولصالح رتبة أستاذ، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة اطلاع أعضاء هيئة التدريس من الأناث على معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي لزيادة مدركاتهن حول فاعلية تطبيقها في الجامعات الأردنية الحكومية وخاصة اليرموك والأردنية وآل البيت، وتفعيل أجراء البحوث وتقديم الدعم المناسب لها.

الكلمات المفتاحية: البرامج التربوية، الجامعات الأردنية الحكومية، ضمان الجودة، معايير هيئة الاعتماد، أعضاء هيئة التدريس، كليات التربية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تُعنى الدول المتقدمة والنامية، عناية فائقة لتحقيق الجودة في البرامج التربوية، والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، لإيمانها أن الذي أصبح مطلوباً هو التعليم من نوع جديد، تعليم يهيء الفرد، والمجتمع للتكيف مع حقائق عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، ولذا فإن مؤسسات التعليم العالي تتحمل مسؤولية كبيرة في إعداد الأجيال، وتأهيلهم لمواجهة هذه التحديات المستجدة.

وتعد قضية ضمان الجودة والاعتماد للجامعات من القضايا المهمة في الوقت الحاضر، في ظل ما يفرضه الواقع المعاصر من متغيرات في الحاضر والمستقبل، وما تتطلبه العولمة من حالات الانفتاح على العالم، والدخول في ظاهرة المنافسة في البرامج التربوية ونوعيتها، وطرائق تنفيذها، وكفاياتها الداخلية والخارجية، لتأمين مخرجات نوعية تتلاءم مع متطلبات السوق المحلية، والعالمية في آن واحد من أجل الإسهام في متطلبات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية في الدول النامية، والمتقدمة (الجبلي، 2011 : 2).

ويعد التعليم العالي ركيزة أساسية من ركائز تطوير المجتمعات، وعاملاً فعالاً من عوامل نهضتها وتقدمها ورقيها على اعتبار أن مؤسسات التعليم العالي، تتحمل العبء الأكبر في نشر ثقافة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، بالإضافة إلى دورها المتميز في سوق العمل ومده بالموارد البشرية المدربة والمؤهلة، في المجالات المختلفة بما يواكب عجلة التقدم، ويسهم في الوقت نفسه في تطوير البحث العلمي في مختلف المعارف والحقول، وبخاصة الحقول ذات الصلة ببرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية والصحية، لذا

أصبحت الجامعات تسهم في الإنتاج مباشرة عن طريق القيام بالبحث العلمي، أو تقديم الاستشارات الفنية بأعلى درجات من الجودة والمهنية، بغية رفع مستوى فعاليتها وتلبية احتياجات المجتمع ورفع كفايات خريجيها، بالإضافة إلى دورها المتميز في خدمة المجتمع (David&Harold 2000: 45).

لقد واجه التعليم العالي العديد من التحديات التي أعاقت نموه وتطوره وحدت من كفايته، وفعاليته وجودته؛ وذلك نتيجة للتوسع الكمي الهائل الذي شهده هذا التعليم العالي في البلاد العربية خلال العقود الثلاثة الماضية وأن أية مراجعة متأنية للدراسات والبحوث التي تم إجراؤها والمتعلقة بأنظمة التعليم العالي في البلاد العربية تكشف لنا عن العديد من المعضلات ومواقع الاختناق التي واكب مسيرة هذا التعليم وحاولت دون تحقيقه للأهداف التي يسعى لبلوغها، ومن هذه التحديات تبني نماذج مستوردة نقلاً عن أنظمة أجنبية، وأن نماذج التعليم العالي في البلاد العربية إما أنها تسير وفق النموذج البريطاني أو النموذج الفرنسي أو النموذج الأمريكي. وانعدام المواءمة أو الموازنة بين مخرجات التعليم العالي، واحتياجات خطط التنمية الوطنية، إضافة إلى عدم اعتماد معايير الكفاءة والاقتدار، والتميز في اختيار القادة الإداريين. كما أن النظم التعليمية، واجهت في الألفية الثالثة تحدياً كبيراً؛ يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية؛ لذا أصبحت التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، هي المطلب الاجتماعي القوي، من أجل تقديم تعليم نوعي، واسع، باستخدام أفضل الامكانات المادية، والبشرية من أجل التنمية المستدامة. كل هذه الأمور شجعت الحكومات على أن تستجيب لهذه المطالب حتى أصبح تحسين جودة التعليم هدفاً أساسياً، لأجل تحسين السياسات التعليمية الحالية (مجيد والزيادات ، 2008: 7).

ويعد التعليم العالي أحد العناصر الثقافية المهمة في المجتمع، إذ لا يمكن أن يكون بمعزل عن هذه التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية ، والتحولات السريعة المتلاحقة، ليواجه هذه التغيرات، ويخرج من عزلته على دول العالم، وشعوبها. مع توسع نطاق التعاون الدولي في مجال التعليم بعامة، والتعليم العالي بخاصة، ويشهد التعليم العالي حالياً إقبالاً لم يسبق له مثيل، وتنوعاً كبيراً في مجالاته المتعددة، فضلاً عن تزايد الوعي بأهميته الحيوية بالنسبة للتنمية الاجتماعية والثقافية، والاقتصادية على حد سواء وللإسهام في بناء المستقبل، الذي يشهد العديد من التحديات، التي تتركز في كيفية مواكبة التطورات، والتغيرات المتسارعة محلياً وإقليمياً ودولياً (بوقحوص، 2003: 34).

وأكد الخطيب (2001: 15) إلى ضرورة العمل على تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والتأكد من ضبط الجودة، من خلال تطبيق معايير الاعتماد. إضافة إلى اتخاذ التدابير الكفيلة بتمكين المستفيدين من الخدمات التعليمية، من خلال الوقوف على مستوى إنجازها في القطاع الحكومي، والخاص.

وتبرز أهمية تطبيق المعايير في التعليم العالي كما ذكر الشراري (2009 : 4) من كونها مدخلا للإصلاح، والتطوير في مجال العمل الإداري، والتعليمي بالمؤسسات التربوية وخاصة المعايير المجربة في الدول المتقدمة مثل: الولايات المتحدة الأمريكية. إن معيار الاعتماد الأكاديمي يعد من الجوانب المهمة، والأساسية لتطوير المنظمة أياً كان نوعها، وعلى اختلاف أنشطتها. إن إيجاد جيل من المتعلمين المؤهلين الذين يمكنهم العمل في أي مجال، أو مكان يجب الارتقاء بجودة التعليم العالي، والاستفادة من تجارب الدول الأخرى المباشرة، وغير المباشرة، والتي لها السبق في هذا المجال حيث رسخت مفهوم الاعتماد الأكاديمي في مؤسساتها التربوية، والتعليمية.

ويشير العريمي (2005: 15) "أن اعتماد مؤسسات التعليم العالي هو عملية مراجعة، وتقويم شامل للمؤسسة التعليمية وبرامجها، تتم من خلال فرق مراجعة متخصصة، للتحقق من أن المؤسسة، وبرامجها مستوفية للحد الأدنى من المعايير المقررة بهذا الخصوص، والواردة في دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية".

ولقد اكتسب مفهوم ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي، اهتماماً متزايداً على كافة المستويات الادارية والتربوية والتعليمية. وأُنشئت في كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة والاعتماد، وطبقتهما في المؤسسات التعليمية، ومتابعة نتائجها في فترات متعاقبة.، وذلك للتأكد من توفر المقومات الأساسية، لأداء دور تلك المؤسسات ومساعدتها كي ترفع أداءها إلى أقصى الدرجات حتى تقف في مضمار المنافسة العالمية(الحاج ومجيد وخريسات، 2008: 7).

وإن الأخذ بمفاهيم ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي ليس نوعاً من الترف الأكاديمي، أو مسايرة لاتجاه جديد يمكن الاهتمام به مظهرياً من أجل تعميق تطبيقه؛ بل هو ضرورة حياة، وبقاء تمليها الأوضاع المعاصرة التي تعيشها منظمات التعليم في أجزاء أخرى من العالم، تمكنت من تطوير أوضاعها، وتحسين جودة عملياتها، والحصول على الاعتماد من منظمات عالمية متخصصة رفيعة المستوى. في الوقت الذي تعددت فيه مظاهر الضغوط التي تتعرض لها مؤسساتنا التعليمية (أحمد،2011: 1).

فالجامعات هي من أهم المؤسسات التعليمية الواجب أن تتوافر بها جودة البرامج التربوية ومواءمته مع معايير الاعتماد لضمان التحسين المستمر لجودة الخريجين ومواءمتهم مع سوق العمل، وأن الحاجة ما زالت ملحة لتقديم مقترحات لجودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الاردنية الحكومية. لتكون قادرة على تلبية الاحتياجات والمتطلبات الآنية والمستقبلية للمجتمع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في شعور الباحثة أن هناك عدم توافق في جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في ضوء معايير هيئة الاعتماد، وفقاً لمتطلبات سوق العمل المحلي والتقدم العلمي، والتكنولوجي للتنمية الشاملة المستدامة. لهذا كله حاولت الباحثة في دراستها التعرف إلى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد، لتكون دراسة علمية وموضوعية للقائمين على التعليم العالي، والتعرف على العلاقة بين المتغيرات في موضوعها لتصبح مشكلة الدراسة، وبسبب العلاقة العضوية بين مستويات برامج التعليم في الجامعات، وبين جودة التعليم في المؤسسات الجامعية من ناحية، ومعايير الاعتماد لهذه الجامعات، وكلياتها وبرامجها. فإن الدراسة الحالية تقوم بالتعرف على العلاقات المتبادلة بين هذه العناصر التي تشكل مدخلا منطقيا تبرر الباحثة أن تجعل منها مشكلة بحثية يمكن تسويقها، ودراستها بصورة منهجية. والحاجة لجودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية لا تأتي من السلبيات التي تعاني منها هذه البرامج بل من تأثير التحديات المحلية، والعالمية وما يترتب عليها من تغييرات اجتماعية، واقتصادية، وتعليمية، وما يرتبط بها من مشكلات أيضاً. حيثُ تتطلب هذة التحديات ضرورة مراجعة الاهداف مراجعة شاملة على نحو يجعلها قادرة على مواجهة القرن الجديد وتحدياته وضغوطة، وتصميم برامج تربوبة في ضوء معايير الاعتماد لضمان جودة الخريجين ولمواءمتهم مع متطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع المتغيرة.

وتحديداً تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- **السؤال الأول:** ما درجة جودة البرامج للدراسات العليا التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات ؟

2- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية لدرجات جودة البرامج التربوية للدراسات العليا تعزى إلى المتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة)؟

3- **السؤال الثالث:** ما المقترحات لتطوير البرامج التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد للدراسات العليا من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس فيها؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على درجة جودة البرامج التربوية، وشروط نظام الاعتماد الأكاديمي.

2- تقديم بعض المقترحات لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية من خلال وجهة نظر القادة الأكاديمين، وأعضاء هيئة التدريس فيها.

3- ضرورة تقديم صورة علمية ومنهجية عن حالة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير هيئة الاعتماد في الأردن لعرض المنافسة واستقطاب الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرهم من الباحثين، والإداريين في هذه الجامعات.

4- الكشف عن تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، لدرجات جودة البرامج التربوية للدراسات العليا تعزى إلى المتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة.

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على واقع البرامج التربوية من حيث:

- تقديم المقترحات والتصورات لتطوير البرامج التربوية في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية.
- الدراسة الأولى من نوعها على مستوى الأردن التي تبحث في هذا الموضوع.
- تزويد المكتبة الأردنية والعربية بدراسة علمية تدرس واقع البرامج التربوية.
- تزويد هيئة الاعتماد الأكاديمي بدراسة علمية تدرس واقع تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير هيئة الاعتماد لتحقيق وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الحكومية.
- قد تكون هذه الدراسة مهمة للمشرفين على تطوير سياسات التعليم العالي، وأعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا، وغيرهم من الفئات ذات العلاقة بموضوع الجودة ومعايير الاعتماد في الجامعات الأردنية وغيرها من الجامعات العربية، والمجتمع المحلي من خلال المخرجات التربوية من الطلبة المتميزين بالقدرات والمهارات، والسلوكيات المبنية على معايير راسخة وصلبة متوائمة مع البيئة الأردنية ومتناسقه مع المعايير العالمية.
- أما من الناحية التطبيقية فتساعد الدراسة الحالية في نشر ثقافة جودة البرامج التربوية والاعتماد الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تعرف الجودة على أنها: درجة الملاءمة من حيث القدرة على تلبية حاجات الأفراد، ومتطلبات سوق العمل، وتوجيهها بهدف ضمان تحقيق المستوى المطلوب، للمنتج بما يتلاءم مع هذه المتطلبات، وينسجم مع الاحتياجات، ومتطلبات السوق، والتي تشمل الخدمات، والسياسات والبرامج، والنظم، والمناهج، وكل ما يتعلق برفع مستوى المؤسسة التربوية إلى المستوى المطلوب (أبو سمرة والعلاونة والعباسي، 2006: 37).

والجودة: بأنها جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لجميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة (Al- Ghanboosi,2002: 137).

والجودة إجرائياً: هي تلبية، وإشباع توقعات المستفيدين من برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، أو تحقيق ما يفوق هذه التوقعات.

البرامج التربوية: هي مجموعة مميزة، ومنظمة من المقررات الدراسية، والتي تؤدي إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج (الحاج وآخرون، 2008: 13).

البرنامج التربوي إجرائياً: هو خطة منظمة من الأهداف التربوية والخبرات التعليمية، والنشاطات المرافقة الأخرى التي تؤدي إلى إتمام متطلبات لمراجعة العملية المرتبطة بالبرنامج حسب أنظمة الجامعة.

معايير الاعتماد: هي الشروط أو المواصفات الازمه للمنتج الجيد، وهي الضمان لحسن مستواه وزيادة فعاليتة وقدرتة على المنافسة في الأسواق العالمية والأقليمة والمحلية، من أجل التحقق أن جامعة، أو كلية، أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية، والتربوية تتحقق فيها الشروط،

وتتوفر لها الإمكانات المادية، والبشرية، وبما يتناسب مع الأهداف التي تسعى هـذه المؤسسة التربوية، لتحقيقها، في طلابها، أو في المتدربين فيها (الطريري،1998 : 94).

معايير الاعتماد إجرائياً: هي مستوى المتطلبات والشروط التي ينبغي أن تفي بها الجامعات والكليات والبرامج لكي تعتمد من قبل هيئة الاعتماد والمعايير وهي المدخل العقلاني لتحقيق جودة التعليم في في المؤسسات التعليمية، وتتمثل في معايير الاعتماد التي وردت في أداة الدراسة لهذه الأطروحة.

هيئة اعتماد التعليم العالي: هي عبارة عن نظام للاعتراف، بالمؤسسة التعليمية من إحدى هيئات الاعتماد، والبرامج المهنية التي تقدمها على أساس استيفاء المؤسسة، والبرامج لمستوى محدد من الأداء، والتكامل، والجودة، وفقاً إلى معايير محددة تؤهلها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي، والجمهور المستهدف (الموسوي، 2003: 21).

هيئة اعتماد التعليم العالي أجرائياً: هي هيئة أكاديمية تشكلها السلطات العليا المسؤولة عن التعليم العالي في الأردن من أجل النظر في برامج التعليم العالي وفق معايير الاعتماد بهدف ضمان المستوى الأكاديمي المطلوب، والأداء المهني المختص في برامج التعليم العالي من أجل الحصول على الثقة الأكاديمية، وسط المنافسة في الجودة التعليمية الفعالة لخدمة المجتمع المحلي.

مقترحات التطوير: تصور مخطط، ومنظم، ودقيق لمجموعة الأنشطة، والممارسات الأكاديمية، والإدارية الشاملة، والتي يمارسها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسة التعليمية، في عناصرها جميعها (مدخلات، وعمليات، ومخرجات) والتي تشمل التخطيط، للجودة، وتنفيذها، وتقويمها، وتحسينها في مجالات العمل كافة، وذلك تلبية لاحتياجات عملائها،

ومتطلباتهم، وتحقيقاً لرغبات المتعلمين، وحاجاتهم، من خلال الاستخدام الأمثل للعناصر جميعها المادية، والبشرية، والمالية في المؤسسة التعليمية (العساف والصرايره، 2011: 95).

مقترحات التطوير إجرائياً بأنها: هي مجموعة من الأنظمة، والممارسات التربوية التي تسعى لتحقيق التميز، والإتقان، والجودة، من خلال استثمار الفرص المتاحه، والمعرفة، وتعزيز القدرة على البحث، والتعلم، واستغلال الموارد المتاحة بشكل أمثل، وتتمثل إجرائياً في مقترحات التطوير التي قدمت في هذه الدراسة نتيجة استقراء آراء أفراد عينة الدراسة التي اعتمدت لهـذه الدراسة.

حدود الدراسة

- لقد اقتصرت الدراسة على القادة الأكاديميين (عميد، رئيس قسم)، وأعضاء هيئة التـدريس رتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في الجامعـات الاردنيـة الحكوميـة(الجامعـة الأردنية، جامعة اليرموك، الجامعة الهاشمية، جامعة آل البيـت، جامعـة مؤتـة، جامعـة الحسين) للعام الدراسي2014/2013م.
- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعـات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، بموضوع الدراسة بجودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية، في ضوء معايير هيئة الاعتماد وفيما يلي عرض للأدب النظري والدراسات السابقة.

أولاً: الأدب النظري

تضمن الأدب النظري لهذه الدراسة على نشاة البرامج التربوية للدراسات العليا، والمعايير المعتمدة في بناء خطط برامج الدراسات العليا، ومعايير هئية الاعتماد، وانواع الاعتماد الاكاديمي، والتجارب العالمية والعربية، ضمان جودة التعليم العالي، وخريطة جودة التعليم العالي، وأهدافه وفيما يلي عرض لكل واحدة على حدة:

نشأة البرامج التربوية:

شهد التعليم العالي أكبر توسع له بعد الحرب العالمية الثانية منذ القرن الثاني عشر حيث تأسست 75% من الجامعات حتى في أوروبا بعد عام 1945، حيث نمت الجامعات القديمة في كل الدول وتوسعت في الحجم والتخصصات حتى أعداد الطلبة زادت لتشمل أكبر عدد ممكن ولم تعد تقتصر على النخبة أو نبلاء المجتمع، لتضم أكبر نسبة ممكنة من الفئة العمرية (James Forest and Philip G. Altbach, 2007:192)

وقد تطورت الدراسات العليا بعد نشأة الجامعات ثم أخذت تتشكل معالمها، وتتحدد مضامينها، وأهدافها من خلال تطور النموذج الغربي، والنموذج الروسي، والنموذج الأمريكي حتى الوقت الحاضر، ومهما اختلفت النماذج من حيث فلسفتها، وهيكلها التنظيمي، وإدارتها، وبرامجها فإنها جميعاً تشترك في بعض الخصائص، والسمات (عبد الموجود 1993: 153).

أما في الدول العربية فتعود جذور التعليم العالي إنشاء جامعتي الزيتونه والقرويين في شمال أفريقيا، وجامعة الأزهر في مصر، وثلاثتها من أقدم جامعات العالم حيث بدأت تدريس العلوم الإسلامية ثم أصبحت تدرس معظم العلوم المعاصرة (التميمي، 2007: 12).

أما في الجامعات الأردنية بدأت البرامج التربوية للدراسات العليا بدءاً من عام (1968م)، إذ بوشر بأول برنامج تربوي في الماجستير في الجامعة الأردنية في تخصص الإدارة، والإشراف التربوي، ومن ثم توالت عملية فتح البرامج الأخرى في بقية الجامعات الرسمية، ومن ثم توفير عدد من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية، بما يتناسب مع أعداد الطلبة في مستوى الماجستير، والدكتوراه الملتحقين في البرامج في الجامعات الأردنية الرسمية للعام الجامعي 2007/2005م (وزارة التعليم العالي،2007).

وتضمنت الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الدرجات العلمية التالية (وزارة التعليم العالي،2009):

1- شهادة دبلوم الدراسات العليا: وهي درجة علمية تمنح بعد دراسة البكالوريوس تتناول مقررات أكاديمية، أو تطبيقية مدتها لا تقل عن سنة، ولا تزيد عن سنتين بعدد ساعات (27) للمساقات الدراسية.

2- درجة الماجستير: وهي درجة علمية تمنح بعد أخذ المقررات الدراسية للدراسات العليا بالإضافة إلى إعداد رسالة في موضوع يقره مجلس القسم يتدرب فيه الطالب على وسائل البحث، وتقرها لجنة التحكيم بعد المناقشة العلنية.

3- درجة الدكتوراه: وهي درجة علمية تعتمد على البحث المبتكر في موضوع يقره مجلس لجنة الدراسات العليا في القسم والكلية، وتنتهي بتقديم مناقشة علنية تقرها لجنة التحكيم بعدد (54) ساعة معتمدة منها (18) ساعة لأطروحة الدكتوراه.

تسهم البرامج التربوية بدوراً بارزاً في المجال التربوي، وذلك بإثراء الرصيد المعرفي، والتطور التربوي من خلال البحث العلمي، والتطوير وتناول مشكلات، وقضايا تربوية حقيقية، وإجراء الدراسات حولها ووضع الحلول، والمقترحات(Accreditation Board, 2002: 45).

وتختلف البرامج التربوية الأكاديمية المرتبطة بإعداد الطالب من حيث مواضيعها، وعدد الساعات المخصصة لها، والدرجة الممنوحة لها باختلاف المعاهد الدراسية، والجامعات، والمراكز المتخصصة بذلك، فمن حيث الدرجة الممنوحة تتراوح بين الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه، وتقدم مؤسسات التعليم العامة إعداداً تربوياً أكاديمياً يتضمن مساقات تربوية مختلفة، تشمل على مقدمة في علم الإدارة التربوية، والتعليمية، والمدرسية، والمناهج، وطرق التدريس، والتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والإرشاد، وعلم النفس التربوي، ونظام التعليم، ومشكلاته، والقياس، والتقويم التربوي، والبحث التربوي، والإحصاء (عابدين، 2001: 115).

وللبرامج التربوية دور مهم في التفاعل مع المجتمع المحلي، ومشكلاته، والبحث عن حلول لهذه المشكلات فلم تعد رسالتها مقتصرة على البحث عن المعرفة الجديدة بل امتدت لتشمل كل نواحي الحياة، وهناك جانب آخر يتعلق بإعداد المدرسين في مختلف التخصصات التعليمية فغالباً ما تكون طريقة تأهيل المعلمين أكاديمية بحته لا تساعد على التدريس، والتعامل مع الطلاب خاصة الجدد في التعليم فمعظم المعلمين حتى، ولو كانوا على درجة من العلم لا يهتمون بأساليب التدريس، والتقنيات التربوية لتوصيل المعلومات إلى الطلاب (Al-Ghanboosi,2002: 136).

ومن هنا ترى الباحثة أن أهمية البرامج التربوية تكمن في تكوين، وتدريب عقول، وكفايات تربوية على مستوى عالٍ من الفعالية في الميدان التربوي، للمساهمة في التنمية الأقتصادية والاجتماعية.

البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية:

إن مظاهر حيوية أي نظام للتعليم العالي هي مقدرته على التمايز والتنوع، إذ يوجد في الأردن (10) جامعات رسمية، و(16) جامعة أهلية منها (3) جامعات للدراسات العليا. وتتشابه الجامعات الأردنية في البرامج، والتخصصات الأكاديمية التي تقدمها لطلبتها باستثناء جامعة العلوم والتكنولوجيا التي تركز على التخصصات العلمية، والتكنولوجية، وقد بلغ مجموع التخصصات التي تقدمها الجامعات الرسمية في الدبلوم العالي(12) تخصصاً، ومجموع التخصصات في الماجستير(189) تخصصاً، منها (111) تخصصاً في العلوم الإنسانية، والاجتماعية و(78) تخصصاً في العلوم التكنولوجية، وفي مستوى الدكتوراه (30) تخصصاً، منها (16) تخصصاً في العلوم الاجتماعية، والإنسانية، و(14) تخصصاً في العلوم، وتكنولوجيا التعليم (وزارة التعليم العالي،2007).

ويسهم التعليم العالي في الأردن دوراً هاماً وأساسياً في تنمية المجتمع، حتى أصبح في، وقتنا الحاضر من أهم العوامل المؤثرة في تغيير المجتمعات، وتطورها، فهو يصنع حاضرها، ويخطط معالم مستقبلها باعتباره يشكل القاعدة الفكرية، والعلمية للمجتمعات البشرية، كما أن له دوراً بارزاً، ومهماً في تنمية الانتماء الوطني، والقومي، وإعداد الأطر البشرية المختلفة على اختلاف مستوياتها، بالإضافة إلى توسيع آفاق المعرفة الإنسانية (فرحان، 2000: 21).

وهذا ما دفع بالجامعات الأردنية للأخذ بمعايير الجودة، وتطبيقها على مختلف البرامج التربوية، والتخصصات، وإخضاع جميع الجامعات الرسمية، والأهلية لمعايير الاعتماد العام، والخاص من حيث نسب أعضاء الهيئة التدريسية لعدد الطلبة، والتجهيزات، والمختبرات العلمية، وشبكات المعلومات الحاسوبية، والتحول التدريجي الحثيث نحو اقتصاد المعرفة، واستعمال تكنولوجيا المعلومات لإرساء قاعدة صلبة للتعليم الإلكتروني في كافة مؤسسات التعليم العالي

الأردنية، وشهدت الجامعات الأردنية توسعاً كبيراً في برامجها التربوية ومجـــالات الدراســـات العليا على مستوى جامعاتها الرسمية وسمح للجامعات الأهلية بإنشاء برامج تربوية للدراســـات العليا بتخصصات معينة كما تم ترخيص جامعات خاصة للدراسات العليا(السلمان،2004: 26).

وقد ظهرت ثلاثة أنماط لبرامج الدراسات العليا في الدول النامية مقتبــسة ممـــا هـــو موجود، وقائم في بعض البلدان الغربية، وهذه الأنماط كما أوردها السلمان(2004: 34) هـــي كالآتي:

1- النمط التعليمي السنوي: حيث ينظم التعليم، وفق التقويم السنوي، ويتابع الطالـــب الدراســـة سنة كاملة، وفي نهاية السنة يتم تقويم جهود الطالب من خلال نتائج امتحانه، وما بذله من جهد في العام الدراسي.

2- النمط التعليمي الفصلي: وفيه ينظم التعليم فصلياً، وتقسم السنة إلـــى فـــصلين، أو ثلاثـــة، ويمتحن الطالب في نهاية كل فصل.

3- نمط الساعات المعتمدة: وهو تنظيم حديث يتسم بالمرونة، والكفاية، ويعني في جوهره تنظيم الخطط الدراسية للدراسات العليا على أساس مبدأ حرية الاختيـــار، ومتطلبـــات التخـــرج، وإعطاء وزن كمي لكل مقرر من مقررات الخطة الدراسية.

المعايير المعتمدة في بناء خطط برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية:

عند بناء الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا في الجامعـــات، لا بـــد مـــن تـــوافر مجموعة من الأسس والمعايير نظراً لأن الدراسات العليا تعبـــر عـــن الخـــصائص الثقافيـــة، والإيدلوجية للمجتمع فهي تحتاج إلى المرونة، والقدرة على الاســـتجابة الـــسريعة للاحتياجـــات التربوية الآنية، والمتوقعة، ويتجلى ذلك من خلال الاعتماد على المحاور العريضة، والعامة التي

تتمثل في متطلبات تطوير الخطط، وبنائها بما يضمن اشتمالها علـــى المفــاهيم، والمــضامين الأساسية، وغير ذلك من القضايا، والمشكلات التربوية التي تلبي احتياجات الأنظمة التربوية.

كما ينبغي الربط بين الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليـــا، والخطـــط التنمويـــة، والاقتصادية، والاجتماعية، وذلك لأن التخطيط التربوي هو تخطيط تنموي لا يجـــوز الفـــصل بينهما باعتبارهما يؤديان الهدف نفسه ويجدر ببرامج الدراسات العليا ان تستخدم منحى الـــنظم بمفهومه الشامل لعناصر الأنظمة التربوية، وأن تراعي الخطة التركيـــز علـــى الأهـــداف ذات الأولوية التي ترتبط بالحاجات الأكثر إلحاحاً في المجتمع المحلي. وفيما يلـــي مجموعـــة مـــن المعايير، والأسس التي يجب اعتمادها في بناء برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنيـــة، كما وردت لدى كل من الخطيب والخطيب (2006: 28) وهي كالآتي:

1- الشمولية: حيث يجب أن يراعى الشمول لميادين الدراســـة الرئيـــسية الفكريـــة، والعلميـــة الإنسانية، والاجتماعية، والطبيعية، والتقنية.

2- التكامل: بحيث يتم ربط الفكر بالعمل، والجوانـــب الإنـــسانية، والاجتماعيـــة، بالجوانـــب الطبيعية، وتأكيد تكامل المعرفة.

3- التفاعل في المجتمع المحلي: وذلك لمواكبة التفجر المعرفي في ميدان العلوم، والتكنولوجيا، ومراعاة مبدأ التربية المستمرة.

وقد أشارت المادة السابعة من معايير الاعتماد العام لجامعات الدراسات العليا من قانون التعليم العالي، والبحث العلمي رقم (4) لسنة (2005) أن تقوم مجالس الأقسام باقتراح الخطـــط الدراسية، وتطويرها، وأساليب تطبيقها بما يتناسب، والقـــسم كمـــا أشـــارت المـــادة إلـــى أن الصلاحيات المخولة لمجالس الأقسام تسمح بإقرار مفردات مواد الخطط الدراســـية، وطريقـــة توزيعها على الفصول الدراسية، واعتماد الكتب المقررة، والمصادر، والمراجع المناســـبة لكـــل

مادة من مواد الخطة على أن توضع ترتيبات خاصة لإرشاد الطلبة الأكاديمي، والتوجه العلمي، وحل مشكلاتهم الدراسية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2005: 56).

لذا فإن الاهتمام بالدراسات العليا هي مسؤولية الجامعات في التعليم العالي، وأصبح من الضروري تطوير بنية البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات، والتخطيط لها، واستشراف مستقبلها حتى تتمكن الجامعات من القيام بوظيفتها خير قيام، وذلك لعدة أسباب ذكرها الحاج (2000: 83) فيما يلي:

1- الانفجار المعرفي، والنمو المتزايد للعلم، وتضخم الاكتشافات العلمية، والتقنية، زيادة الطلب على الدراسات العليا، وزيادة التركيز على تأهيل طلاب الدراسات العليا.

2- حدوث تطور كبير في مناهج البحث العلمي، وأساليبه، وأدواته، حاجة الجامعات إلى البحوث العلمية المتميزة من الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس في الحاضر، والمستقبل،وتكوين الأطر الفكرية المختلفة من العلماء، والمتخصصين، والفنيين اللازمين لتطوير المجتمع، وتنميته اقتصادياً، واجتماعياً.

نشأة معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة:

وتشير لجنة ضمان الجودة الوطنية والاعتماد (National Quality Assurance and Accreditation, 2004: 26) على أن ضمان الجودة الوطنية والاعتماد الأكاديمي هو عبارة عن نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض، والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم، والبرامج الدراسية، وهو أداة فعالة، ومؤثرة لضمان جودة العملية، التعليمية، ومخرجاتها، واستمرارية تطويرها.

حيث بدأ الاهتمام بالتعليم العالي من حيث الإشراف عندما صدر قانون التعليم العالي عام 1980 وأنشئ بعد ذلك مجلس التعليم العالي عام 1982 ليشرف بدوره على مؤسسات التعليم

العالي، وفي عام 1985 أنشئت وزارة التعليم العالي، وصدر قانون التعليم العالي رقم (28) لسنة 1985 الذي حدد أهداف التعليم العالي كما حدد صلاحيات ومسؤوليات مجلس التعليم العالي ووزارة التعليم العالي، وعلاقاتها بمؤسسات التعليم العالي، وبعد مرور ثلاثة عشر عاماً على تأسيس الوزارة صدر قانون التعليم العالي رقم (6) لسنة 1998 والذي تم بموجبه إلغاء وزارة التعليم العالي واستبدالها بمجلس التعليم العالي.

ولقد أنشئت هيئة الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأردن في منتصف العام (2007) بدافع الطموح لتحسين نوعية التعليم العالي، وضمان جودته نحو تحويل المجلس إلى هيئة مستقلة عن وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي، وإكسابها الصفة المؤسسية لضمان الاستقلالية، والمرونة الإدارية سميت "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي". وقد نص القانون رقم (20/ 2007م) على إنشاء هذه الهيئة، وترتبط بوزير التعليم العالي لكي تكون مسؤوليتها تحسين نوعية التعليم العالي في المملكة، وضمان جودته، وتحفيز مؤسسات التعليم العالي على الانفتاح، والتفاعل مع الجامعات، ومؤسسات البحث العلمي، وهيئات الاعتماد، وضبط الجودة الدولية، وتطوير التعليم العالي باستخدام معايير قياس تتماشى مع المعايير الدولية (التشريعات الأردنية، 2007 م).

ومن المهام الرئيسة التي نص هذا القانون على أن تتولاها هذه الهيئة وضع معايير الاعتماد، وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والبرامج الأكاديمية، ومراجعتها دورياً، وتحديثها باستمرار، وتقييم مؤسسات التعليم العالي، وجودة برامجها، والتأكد من قيامها بإجراء التقييم الذاتي لبرامجها، ومخرجاتها، ومراقبة مدى التزام مؤسسات التعليم العالي بالقوانين، والأنظمة، والتعليمات المتعلقة بمعايير الاعتماد وضمان الجودة وكذلك إنشاء مركز وطني

للاختبارات، والقيام بإجراء الدراسات، والأبحاث المتعلقة بالتعليم العالي (التشريعات الأردنية، 2007 م).

وفي عام (2009م) صدر القانون المعدل لقانون الهيئة الذي بموجبه استقلت إدارياً، ومالياً عن وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي، وأصبحت مرتبطة ارتباطاً مباشراً مع رئاسة الوزراء، وكان من أهم مبررات إنشاء الهيئة التوسع الكبير في أعداد الجامعات، والمؤسسات التعليمية، وزيادة أعداد الطلبة، وتغير أساليب التعليم: من (Input – based) إلى (Outcome – based)، ومن التمركز حول المنهاج إلى التمركز حول الأهداف، ومواءمة مخرجات التعليم مع أسواق العمل، والتنافسية في أسواق العمل المحلية، والإقليمية ، والعالمية، والتعلم، وأثره في الاقتصاد (اقتصاد المعرفة)، وإشراك القطاع الخاص في إنشاء الجامعات، والعولمة (عالمية التعليم) التي أوجدت تحديات جديدة للمؤسسات التعليمية من حيث طلب أنظمة، ومعايير من أجل سهولة مقارنة المؤهلات بعضها ببعض، والانتقال بمهمة الاعتماد الراهنة من مستوى ضمان الحد الأدنى لمتطلبات الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي إلى ضمان جودة التعليم في كافة المؤسسات التعليمية، وتمثلت مهام مجلس هيئة الاعتماد، وصلاحياته كما أوردها الطراونة (2010: 10) كالآتي:

1- وضع معايير الاعتماد، وضمان الجودة، ومراجعتها دورياً، مراقبة مدى التزام مؤسسات التعليم العالي بالقوانين، والأنظمة، والتعليمات المتعلقة بالتعليم العالي، ومعايير الاعتماد، وضمان الجودة، اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

2- اعتماد برامجها الأكاديمية، وتقييم مؤسسات التعليم العالي، وجودة برامجها، ومخرجاتها الأكاديمية، والمهنية، ونشر مايراه مناسباً، جمع المعلومات، وإجراء الدراسات، والأبحاث

المتعلقة بجودة التعليم العالي. إقرار التقارير التي يعدها الـرئيس، أو اللجـان، وإصـدار الدراسات، والبحوث، والنشرات المتعلقة بأنشطة الهيئة.

3- التأكد من قيام مؤسسات التعليم العالي بإجراء التقييم الذاتي لبرامجها، ومخرجاتها، إنشاء مركز وطني للاختبارات تحدد مهامه، وواجباته بمقتضى نظام يصدر لهذه الغاية.

وذكر عزام (2007: 25) أن معايير الاعتماد الأكاديمي هي وحدات لقيـاس النتـائج، وجهود النشاطات، والعمليات، ويمكن أن تأخذ الأشكال التالية: معايير كمية، أو نوعية، أو مالية، أو زمنية، أو معايير شكلية.

بمعنى أن معايير الاعتماد الأكاديمي يمكن أن تقيس النتـائج الكميـة، أو النوعيـة، أو النقدية، أو الزمنية في المواقع المختلفة من التنظيم، ويجب أن تكون هذه المعايير سهلة القياس، وقابلة للتطبيق.

ظهور معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مجال التعليم:

لقد ظهرت حركة المعايير في مجال التعليم مع بداية التسعينات في نهاية القرن الماضي، وهي أهم حدث في جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أثر ظهور حركـة المعايير في فكر الجودة، والاعتماد التربوي (لا جودة ولا اعتماد بدون معايير) ولقد كانت حركة المعايير في تلك الفترة عاملاً هاماً وراء اهتمام كثير مـن الجمعيـات العلميـة، والمنظمـات المتخصصة لوضع معايير لتخصص في مجال التربية مثل المنظمـة الخاصـة بالرياضـيات، والمنظمة الخاصة بالعلوم، وتوالت الجمعيات المتخصصة كل في مجاله في تلك الفتـرة حتـى، وصلت المعايير إلى العلوم الاجتماعية، والموسيقى، والإدارة التربوية، وغيرها الكثير، وبفضل حركة المعايير تحول اهتمام الجودة، والاعتماد التربوي من مجرد جودة المنتج فقط إلى الاهتمام أيضاً بجودة العمليات، والنظم في المؤسسات التعليمية، وأصبحت الكفاءة الداخلية، والخارجيـة

من المواضيع الهامة المتضمنة في مفهوم الاعتماد التربوي، وما يترتب عليه من عمليات، وآليات، وأصبح الاعتماد التربوي بمثابة تقويم خارجي لكل جوانب العملية التعليمية على أساس المعايير، إن فلسفة معايير الاعتماد للجامعات تنطلق من الدعوة إلى الإصلاح القائم على المعايير، والتي تنطلق من خلال وضع، أولويات معايير عالية للأداء التعليمي القائم على مراقبة الأداء؛ ويمكن لهيئة التدريس، وللجامعات أن تغير من الممارسات التعليمية القائمة، بما يضمن تحسن أفضل في تعلم الطلاب مع ترك الوسائل التي تُمكن بها للجامعة أن تحقق ذلك بنفسها، ويتضح من ذلك أن إيجاد معايير للمحتوى، وللأداء لكل مكون من مكونات التحسين الجامعي الشامل، إضافة إلى وجود معايير للتقويم لكل مكون منها، يعتبر من أساسيات العمل في ظل المحاسبية، والاعتماد الأكاديمي للجامعات (مجيد، 2008: 299 – 300).

ومن الجدير بالذكر أن الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي الأمريكي لا يؤدي إلى قبول ما تم دراسته بشكل آلي عند انتقال الطالب من معهد إلى معهد آخر، كما أنه لا يؤمن بالضرورة توفير فرص عمل للخريجين لدى أصحاب الأعمال، وقد ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة في عام (1992)، واستندت مسؤوليته إلى مجالس تمويل التعليم العالي في إنجلترا، وويلز حيث كانت تقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها في ضوء هدفين تشمل: مدى التزام هذه المؤسسات بتشجيع التحسين، والتطوير، ومدى إلتزامها أيضاً بتقديم معلومات كافيه للمجتمع حول نوعية برامج التعليم بها، وفي عام 1997 انتقلت مسؤولية الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة إلى ضمان جودة التعليم، وهي هيئة تهدف إلى تعزيز ثقة الجمهور في مؤسسات التعليم العالي، وجودتها، من خلال مجموعة من الإجراءات تبدأ بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة، وإعداد

تقرير نهائي يوضح وضع المؤسسة، وما إذا كان من الممكــن اعتمادهــا أم لا (Armstrong, 1983 :59).

وخلال العقدين الماضيين ظهر الاعتماد الأكاديمي في المملكة الأردنية الهاشمية فقد تــم إصدار قوانين، وأنظمة متعددة لتنظيم التعليم العالي في الأردن منها قانون التعليم العــالي رقــم (28) لسنة 1985، وقانون الجامعات الحكومية رقم (29) لــسنة 1987، وقــانون الجامعــات الخاصة رقم (19) لسنة 1989، وقانون التعليم العالي المؤقت رقم (41) لسنة 2001. إضــافة إلى ذلك فقد تم اعتماد استراتيجيات عديدة لتطوير التعليم العالي، والجامعات الأردنية كان آخرها الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي 2007 – 2012 (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وأشار كل من ديفيد وهارولد (David & Harold, 2000: 34) أن معايير الاعتماد الأكاديمي في التعليم بأنه: يمثل الاعتراف بأن برنامجاً تعليمياً معيناً، أو مؤسسة تعليمية يــصل إلى مستوى معياري محدد.

وأكد كل من ديفيز ورينجستد (Davis& Ringsted, 2006: 48) تشجيع المؤســسة التعليمية على اكتساب شخصية، وهوية مميزة بناءً على منظومة معايير أساسية تــضمن قــدراً متفقاً عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها، لذلك يحفز الارتقاء بالعملية التعليمــة، مما يحتم علينا عدم الاهتمام بالمنتج النهائي للعملية التعليمة، وإنما يهتم بنفس القدر بكل جوانب، ومقومات المؤسسة التعليمية.

إن معايير الاعتماد الأكاديمي تختلف من بلد إلى بلد، أو من مؤسسة إلى مؤسسة أخرى لكن جميعها متفقة على الأهداف التالية: مساعدة المؤسسات التعليمية على رفع مستوى الجودة، وتحسين فاعليتها، ودعم جهودها للسير نحو التميز في إطار توافقها، وانــسجامها مــع أفــضل

المعايير العالمية المعروفة، وتيسير سبل الاعتراف بها من قبل الأوساط الأكاديمية، والمهنيـــة، والدولية، والقدرة على التنافس مع زميلاتها مجيد (2008: 271).

وأضاف النبوي (2006: 154) أن الهدف من المعايير وجود إطار موحد يمكن جميع الجامعات من تحقيق نفس التوقعات المتعلقة بأدء طلابها، مع الوعي بالاختلافات بين الجامعات، ومراعاة ذلك البعد عند التقييم النهائي، وبالتالي ترك لكل جامعة أن تضع خطتها للتحسين، والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المعايير التربوية على مستوى البلد، أو المستوى القومي، أو كليهما.

وترى الباحثة أن عملية الإعتماد في معظم مؤسسات التعليم العالي يجب أن تتوافر فيـــه مستويات الجودة المطلوبة لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية الاعتماد.

أنواع الاعتماد الأكاديمي وأهدافه:

1- الاعتماد المؤسسي: وهو اعتماد المؤسسة ككل وفقاً إلى معايير محددة حول كيفية المرافق، والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة، وتـوفير الخـدمات الأكاديميـــة، والطلابيـــة المساندة، والمناهج، ومستويات إنجاز الطلاب، والهيئة الأكاديمية، وغيرها مـــن مكونـــات المؤسسة التعليمية (مخيمر، 2005: 29).

2- الاعتماد البرامجي: ويطلق عليه أيضاً الاعتماد التخصصية، ويقصد بـــه تقيـــيم البـــرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج، ومدى تناسبها لمـــستوى الـــشهادة الممنوحـــة (طعيمة، والبيلاوي 2006: 11).

يخدم الاعتماد الأكاديمي بشكل عام أهدافاً عامة قد تكون قاسماً مـــشتركاً بـــين جميـــع عمليات الاعتماد، وكذا بين الهيئات، والجمعيات التي تزاول الاعتماد الأكاديمي، ولكن في ذات الوقت توجد أهداف خاصة تختلف باختلاق البرنامج الذي يخضع لعملية التقيـــيم، والاعتمـــاد، ويمكن إيجاز أهم هذه الأهداف كما يشير إلى ذلك محفوظ (2004: 30-31) فيما يلي:

1- حماية سمعة المؤسسة على المستوى العالمي فيما يتعلق بجودة تعليمها، ومستواه، ومعاييره.

2- المحاسبة المجتمعية للمؤسسة الجامعية، ولإرضاء أولياء الأمور.

3- إتاحة الفرص للطالب لاختيار النوعية التعليمية التي تتوافر فيها الجودة.

4- تحسين، وتوفير نوعية، وجودة العمليات، والمخرجات في المؤسسات الجامعية التي تؤدي بدورها إلى تحسين مستوى التعليم الجامعي بوجه عام.

5- تسهيل عملية تحويل الطلاب، وانتقالهم من معهد لآخر. لأنه يقدم دليلاً على جودة المستوى، والمقررات التي حصل عليها الطالب من مؤسسة معتمدة.

وكما يشير الطريري (1998: 695- 696) إلى أن أهم الأهداف للاعتماد الأكاديمي جاءت كما يلي:

1- تحقيق فرص أفضل للطلاب عند التقدم للالتحاق بالعمل، وكذلك سهولة فرصة العامل في الحصول على مساعدة جهة العمل لمواصفة الدراسة في مؤسسة، أو معهد معتمد.

2- ضمان مستوى جيد من الأداء الأكاديمي، والتربوي في البرنامج، أو البرامج المقدمة من قبل المؤسسة محل التقييم، والاعتماد.

3- تعريف أبناء المجتمع من المستفيدين (الطلاب، وأولياء الأمور). المؤسسات، والجهات الرسمية بواقع مؤسسات التربية من حيث كفاءتها، ومستواها العلمي.

4- الاعتماد الأكاديمي يفيد المؤسسات التعليمية، وذلك بتبصيرها بالجوانب الإيجابية، والسلبية في برامجها. بحيث تحافظ على الإيجابيات، وتتلافى السلبيات.

5- يعطي الاعتماد الأكاديمي البرامج مرونة تجاه التغيرات في الحقول المعرفية المختلفة، ومواكبتها.

وظائف الاعتماد الأكاديمي:

تتمثل وظائف الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة قسم التربية والتعليم (US Dept of Education, 2009)

1- التأكد من أن المعهد، أو البرنامج تتوافر به مستويات محددة من الجودة، ومساعدة الطلاب، وأولياء الأمور على تحديد المعهد الذي يحقق طموحاتهم، وتسهيل انتقال الطلاب من معهد إلى أخر، ومن جامعة إلى أخرى.

2- مساعدة الجهات الخاصة، والحكومية في تحديد المعاهد، والبرامج التي يمكن أن توجه إليها الاستثمارات، وحماية الجامعة ضد مخاطر الضغوط الداخلية، والخارجية، وتضمين جميع أعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم، والعاملين في عملية التخطيط، والتقويم المؤسسي.

3- تحديد معايير لمنح الشهادات، والتراخيص التي تسمح بمزاولة المهنة، وكذا تقييم المقررات التي تقدم في سبيل الحصول على هذه الشهادات.

4- وضع أهداف للتطوير الذاتي للبرامج الضعيفه.

مزايا الاعتماد الأكاديمي ومراحله:

يحقق مهام الاعتماد المميزات التالية، كما بينها مجيد والزيادات (2008 :275) وهي كالآتي:

1- يضع معايير أداء لنوعيات التعليم المختلفة.ويضمن درجة معقولة من الجودة في أداء هذه المؤسسات، ويقدم الأساس الذي تبنى عليه عمليات التطوير، والتحديث المستمرة، ويساعد على تقدم، وتطوير المهنة التي تخدمها المؤسسة التي يتم اعتمادها، ويؤكد أن للمؤسسة أهدافاً واضحة، ومناسبة، وأنه يقدم الطرق، والوسائل التي تساعده على تحقيق هذه الأهداف.

2- يضمن للمؤسسة خصوصيتها، وتفردها لأن النظام يضع في حسابه أهداف المؤسسة، ويتأكد من أن المؤسسة تعمل على تحقيق الأهداف ما دامت ملائمة لحاجات المجتمع، وتقرب مـا أمكن بين مستويات البرامج الجامعية في شتى الوحدات التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي المختلفة، للوصول إلى المستوى المعياري المتعارف عليه في التعلـيم المتقـدم، وحمايـة المؤسسة من الانحراف الذي يعوق كفاءتها الأكاديمية.

ويتلخص لدينا سمات التطور الحديث في الاعتماد الأكاديمي، وتتمثل في أن الاعتماد في بداياته يعتمد على عملية اعتراف رسمي بالمؤسسات التعليمية، وبرامجها الأكاديمية، إذ لم يكن هناك نظام لضبط جودة البرامج لهذه المؤسسات، ونتيجه لذلك تغير دور الاعتماد من أداة للتحكم والسيطرة ومطالبة المؤسسات التعليمية بالإذعان لقرار السلطة إلى أداة للتطـوير، والتحـسين المستمر، لهذه المؤسسات، والبرامج التعليمية، وكان من الضرورة بالإشـارة إلـى الاعتمـاد الاكاديمي التي أملتها تطورات الحياة ليس فقط داخل المؤسسات التربوية، ولكن عبر المؤسسات التعليمية المجتمعية الاقتصادية، وقد كان هناك انتقال تدريجي من التركيز على التحقق من سير العملية التعليمية، وتوفير المستلزمات لذلك، إلى التركيز على التغيير، والتطوير اللازم للبرامج، والمؤسسات لمواكبة التغيرات المجتمعية المتسارعة، ولا بد لنا من الإشارة إلى التركيـز علـى مخرجات العملية التعليمية والتي تتمثل بـ: مستوى الخريجين، التوظيف، بدلاً من التركيز على مدخلاتها فقط من خلال مسح لإمكانيات المؤسسة، وأعضاء هيئتها التدريسية، والإدارية، وحري بنا أن نشير أن هناك ابتعاداً عن المركزية والرسمية (الحكومية) في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالاعتماد، ومشاركة المؤسسات المهنية ذات العلاقة بالبرامج الأكاديمية التي أصبحت أساسية في عملية الاعتماد (McGee, 2006: 272).

مقومات نجاح الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية:

يعتمد نجاح الاعتماد في المؤسسات التعليمية على مقومات أهمها كما أشار إليها بيوبتانا(Bubtana, 2003 :20) وهي كالآتي:

1- خلق ثقافة الاعتماد، وضمان الجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية، أو الجامعية حتى يجد هذا النظام مساندة، وقبولاً. ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد، والرغبة في تحقيق أرفع مستويات الأداء. ويستلزم ذلك وضع الخطط الإعلامية لنشر الثقافة لكي يتوفر عنصر القناعة الذاتية بضرورة تحسين الأداء وضمان الجودة، وأهمية الاعتماد.

2- نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيد مفاهيمها، وإشاعتها بين مختلف العاملين بالتعليم، ومنها:

أ- ثقافة الصدق مع الذات في قياس أداء المؤسسة بما يضمن أداء أدوارها المختلفة، وفق معايير موضوعية أساسها الدقة، والجدية، والالتزام، والجودة، وثقافة التواصل المعرفي، واحترام ما تطرحه الأجيال الجديدة من أفكار، والاستفادة من المعارف العالمية.

ب- ثقافة الإنجاز، والعمل المنتج بعيداً عن إضاعة الوقت، وثقافة الجدارة، والأهلية في انتقاء القيادات في جميع مواقع العمل الأكاديمي، والإداري مع الدراسة المتأنية للسيرة الذاتية لهذه القيادات، والتأكد من مصداقيتها بعيداً عن المجاملات، والضغوط، أو التهاون في الشروط والمواصفات.

ج- ثقافة الثواب، والعقاب بمنأى عن المجاملات، أو تجاوز القانون، أو إرضاء الخواطر على حساب مصالح الغير، أو اختراق الصالح العام بما لا يجيزه المنطق.

3- الحرص عند اختيار قيادات العمل على مختلف مستوياتهم على تـوفير معيـار الكفـاءة، والخبرة والإخلاص، وليس أية معايير أخرى تعوق جودة الأداء (المحـسوبية، الرشـوة، الفساد).

4- وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقييم الذاتي، والقدرة علـى مراجعة النفس، والرغبة الجادة في ذلك، وإنشاء نظام للاعتماد الأكاديمي في المؤسـسات التعليمية تضعه؛ وتتبناه هيئة عالمية للاعتماد، وضمان الجودة على أن تتوفر لهذه الهيئـة من مقومات العمل ما يساعد على أدائه بكفاءة، وموضوعية.

إن الوصول بمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى عال من التنافسية العالميـة، ورسـالة تتمثل في: القيام بالخطوات اللازمة للارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العـالي الرسـمية، والخاصة، وتعزيز قدراتها التنافسية على المستوى الوطني، والإقليمـي، والعـالمي، وضـمان تطبيقها لأنظمة، ومعايير الاعتماد والجودة التي تتفق مع مثيلاتها في الدول المتقدمة وتتمثل في: تعميق مفهوم الانتماء واحترام القوانين، والأنظمة، والتعليمات النافذة فـي الهيئـة، والـصدق، والأمانة، والتعامل بشفافية مع جميع متلقي الخدمات، ونشر مفاهيم ضمان الجـودة، والالتـزام بسرية العمل (الطراونه، 2010: 11).

معايير هيئة الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاردنية ومؤشراتها

معايير الاعتماد العام للجامعات العاملة في المملكة الأردنية الهاشمية رقـم (1) لـسنة 2012 صادرة بالاستناد إلى الفقرتين (أ، ك) من المادة (7) من قانون هيئة اعتمـاد مؤسـسات التعليم العالي رقم (20) لسنة 2012 وتعديلاته كما جاءت في (هيئة الاعتماد، 2012).

فيما يلي عرض لمعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، ومؤشراتها العشرة لكليات التربية التي تم اعتمادها من قبل مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في عام 2012.

المعيار الأول: الرؤية والرسالة والأهداف Vision Mission and Goals

أ- رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها Vision Mission and Goals

ومن المؤشرات الدالّة على تحقُّق هذا المعيار بأن توثق الكلية الإجراءات الخاصة بوضوح ومراجعة رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، ومشاركة في صياغة رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها، لمجموعة واسعة من المعنيين كعميد الكلية، وأعضاء هيئة التدريس، ومجالس الكلية والطلبة، وممثلي المجتمع المحلي، والنقابات، والسلطات، والهيئات ذات العلاقة بالعمل التربوي وغيرهم، ولا بدّ من وصف الرؤية، والرسالة، والأهداف للكلية العملية التعليمية التي تؤدي إلى إعداد خريجين ذوي كفاءة علمية، وتدريبية عالية، وأن تشمل الرؤية، والرسالة، والأهداف التعلم، والبحث العلمي، والشراكة مع المجتمع المحلي، وتوجيه الرؤية، والرسالة، والأهداف، جميع الأنشطة الأكاديمية بما فيها سياسات قبول الطلبة، واختيار أعضاء هيئة التدريس، والتخطيط، وتوزيع المصادر فيها، والجدير بالذكر ضرورة اتفاق أهداف الكلية مع رؤيتها، ورسالتها، وتستند إلى مصادرها البشرية، والمادية، والمالية، وأن تكون رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها، واضحة، ومعلنة، ومعروفة لكافة المعنيين.

ب- التخطيط والتقييم والتطوير Planning Assessement and Development

هناك العديد من الدلالات على تحقُّق هذا المعيار وبيان بوجود تعريف واضح لعملية التخطيط، والتقييم، والتطوير في الكلية لأنشطتها المختلفة (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) بما ينسجم مع رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، وتطوير إجراءات مناسبة لذلك، وتطبيقها

على أن يراعى فيها إشراك جميع المعنيين، وأن تكون لدى الكلية آليات للتأكد من تحقق رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، على أرض الواقع، وتطويرها في ضوء المتغيرات، على أن تستخدم الكلية النتائج المنبثقة عن عمليات التخطيط المستمرة، والتقييم من أجل تحديد، أولوياتها فيمـا يتعلـق بالتحسين، والتطوير فيها.

المعيار الثاني: الحاكمية والإدارة Governance & Administration

أ- الحاكمية Governance

ومن الاجراءات على تحقق هذا الجانب من هـذا المعيـار أن يـتم تحديـد سـلطات، ومسؤوليات، وواجبات مجالس الحاكمية بشكل واضح في نظام الحاكمية المتبع في الكلية، مـع توفير هيكل تنظيمي للكلية، وأوصاف وظيفية لكافة المسميات الوظيفية أن توفر الكلية آليـات، وإجراءات واضحة، ومستمرة لتقييم سياسة المجالس، وقراراتها، وأداء رؤسـائها، وضـرورة تشكيل مجلس الحاكمية في الكلية اللجان اللازمة لعملها، وتنفيذ خططها بمشاركة، وتمثيل أعضاء الهيئة التدريسية، والإدارية، والطلبة، والمجتمع المحلي، والإشارة إلى ضرورة وعـي مجـالس الحاكمية بالكلية، وأعضاء هيئتها التدريسية، والطلبة، والإداريون المهام، والأدوار المنوطة بكل منهم كما تم توصيفها في قوانين المؤسـسة، وأنظمتهـا، وأهميـة أن يُراجـع الأداء الإداري، والسياسات التربوية دورياً مع إدخال التعديلات الملائمة بما يضمن تحقيق الرؤية، والرسـالة، والأهداف للكلية بطريقة فاعلة، وكفؤة، أن تشارك المجالس المختلفـة فـي مراجعـة الرؤيـة، والرسالة، والأهداف للكلية بشكل دوري، وإقرار البرامج الأكاديمية، والمهنية، والتقنية للكليـة، والدرجات العلمية، والشهادات، ومراجعة كافة الأمور المتعلقة بالاعتمـاد، وضـمان الجـودة، وإقرار متطلباتها، وإقرار الميزانية السنوية للكلية، وتوظيف أعضاء هيئة تدريس ممن يتمتعون بكفاءة عالية مع بيان الخلفيات الأكاديمية لكل تخصص، وأسس التعيين.

ب- الاستقلال الأكاديمي Academic Autonomy

ومن المضامين على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار أن تتمتع الكلية باستقلالية كاملة عند تصميم خططها الدراسية، وتأمين المصادر الضرورية لتطبيقها وفق التشريعات المعمول بها بالمؤسسة، وأن يتم توفير الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار الممارسات الأكاديمية بشكل ينسجم مع الرؤية، والرسالة، والأهداف، وضرورة أن يكون لمجلس الكلية الحرية في رسم السياسات التعليمية فيها، وتحديد طرق وأساليب التعلم، والتعليم، وتقييم الطلبة بشكل يراعي التشريعات النافذة في الكلية، وضرورة تحمل المجالس المشكلة المسؤولية، والمساءلة تجاه المهام التي تقوم بها، والقرارات الصادرة عنها.

ج- القيادة الأكاديمية Academic Leadership

ومن المؤشرات الدالّة على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار بأن يتم تحديد مسؤوليات القيادة الأكاديمية في الكلية، والبرنامج التعليمي بشكل واضح، وأن يكون هناك سياسات، وإجراءات واضحة، ومحددة لاختيار القيادة الأكاديمية في الكلية، وضرورة أن تُقيِّم القيادة الأكاديمية بالكلية تنفيذ الخطط، وإنجاز المهمات، وتحقيق الأهداف بفاعلية، وأخيراً لا بد أن يكون عميد الكلية متفرغاً للعمل الأكاديمي، والإداري.

المعيار الثالث: البرنامج التعليمي Educational Program

أ- تصميم البرنامج Program Design

من الدلالات على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار أن يتوفر في الكلية لجنة للخطة الدراسية لديها الصلاحيات الكاملة لتصميم المناهج، والخطط الدراسية بما ينسجم مع رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها وأن تصمم لجنة الخطة الدراسية في الكلية المناهج، والخطط الدراسية بالتعاون مع مجالس الأقسام، ومجلس الكلية، مع مراعاة التغذية الراجعة من أعضاء

هيئة التدريس وتصميم برامج تعليمية تُطّرح من قبل الكلية بشكل شامل، ومتكامل، وأن تتصف المواد التي تتضمنها الخطة الدراسية بالشمولية، والعمق، والتسلسل المنطقي، مع وضع خطة شاملة لكل مادة تصف محتوياتها، وأهدافها، واستراتيجياتها ومصادر التعلم، والتعليم، وطرق تقييم نتاجاتها، والمراجع المطلوبة للمادة، وأن تتضمن الخطة الدراسية، والطرق التعليمية أساليب كفيلة تجعل الطالب يتحمل مسؤولية تعلمه، وتهيئه للتعلم مدى الحياة من خلال التعلم الذاتي الدائم، مع الأخذ بعين الاعتبار تخريج طلبة ذوي كفاءة عالية حسب احتياجات، وتخطيط القوى العاملة، والسياسات الوطنية، والدولية

ولا بد من الإشارة بضرورة التزام الكلية بالمعايير التعليمية الوطنية، والدولية، ومتطلبات الممارسة المهنية، والتنظيمية عند تصميم، وتخطيط البرنامج عن طريق توفير المصادر البشرية، والمادية، والمالية، والتكنولوجيا الفاعلة لتنفيذ البرنامج، وتسهيل مهمة الطالب لتحقيق مخرجات التعلم، والتعليم المطلوبة منه، وضرورة توفير الكلية خطة إرشادية تزود الطلبة بالمعلومات اللازمة عند الحاجة لها، يقوم على تنفيذها كادر متخصص من أعضاء هيئة التدريس بشكل يضمن تقديم الاستشارة، والتوجيه الأكاديمي بدرجة عالية من المهنية، وأن يكون هناك ترابط واضح، وعملي بين البرنامج التعليمي الأساسي الذي تقدمه الكلية، والمرحلة اللاحقة من التدريب، والممارسة بعد التخرج.

ب- برامج الدراسات العليا Postgraduate Programs

ومن المساهمات على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار أن يتفق مستوى برامج الدراسات العليا، وطبيعتها مع رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها وأن تكون برامج الدراسات العليا، التي تُقدمها الكلية مستندة إلى أهداف تربوية مناسبة، وأن تختلف في مستواها عن برامج

الدراسات الجامعية الأولى، إذ إنها تتطلب عمقاً أكبر، ودرجة أعلى من القدرات العقلية، والإبداعية من جانب عضو هيئة التدريس، والطالب.

ولا بد أن تصمم الكلية الخطة الدراسية لبرامج الماجستير بحيث يكون الحد الأدنى لعدد الساعات الدراسية للحصول على درجة الماجستير (33) ساعة معتمدة موزعة وفقاً لمساري برنامج الماجستير (الشامل، والرسالة)، ويجب أن تتأكد الكلية في حالة تقديمها برامج على مستوى الدكتوراه من أنّ مستوى التوقعات لهذه البرامج، ومناهجها أعلى من تلك التي تُقدم في البرامج الأكاديمية على مستوى الدرجتين الجامعيتين الأولى، والثانية، مع توفير المصادر المختلفة اللازمة لهذه البرامج بشكل متميز، ومختلف من حيث النوعية عن تلك التي تتوافر في حالة البرامج الدنيا، وأن تصمم الخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراه بحيث يكون الحد الأدنى لعدد الساعات الدراسية للحصول على الدرجة (54) ساعة معتمدة.

ج- مكونات البرنامج Program Components

ومن الدلالات على تحقُق هذا الجانب من المعيار أن تشكل مواد الخطة المعارف، والمهارات والكفايات الأساسية للمجالات المعرفية التي تشكل المحاور الرئيسة للتخصص، وتلك التي لها الصلة به، وأن تراعي الكلية في خطتها الدراسية ومواكبة التطورات في مجال العلوم التربوية إضافة إلى حاجات المجتمع لإدخال مفهوم المعرفة العلمية، والمفاهيم، والوسائل الحديثة، وتطبيقها، وأن توفر أساليب التعليم الحديث وتشكيل المجالات النظرية الأساسية الإجبارية بحيث يكون لكل تخصص جزءاً أساسياً من الخطة الدراسية التي تقدمها الكلية بحيث تغطي مواداً تتناسب مع كل تخصص، وان تكون المجالات العملية جزءاً من الخطة الدراسية التي تقدمها الكلية، بحيث تغطي مواداً تتناسب مع كل تخصص.

وضرورة إكساب المواد المتضمنة بالخطة الدراسية الطلبة مهارات العمل ضمن الفريق ومهارات تبادل المشورة، والقيادة، والإدارة، والإشراف، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القـرارات، وتحمل الضغوط، وأن تكون هذه الأهداف واضحة في الخطة الدراسية وأن تشتمل المختبرات، والمشاغل لتخصصات العلوم التربوية على الأجهزة، والمواد المطلوبة لتمكين الطلبة من تنفيـذ المجالات العملية باستخدام أحدث التقنيات، والمواد.

د- إدارة البرنامج Program Management

ومن الاجراءات الدالة على تحقُق هذا الجانب من المعيار أن يتم مراجعـة البرنـامج، والخطط الدراسية في الكلية باستمرار بحيث تواكب المستجدات العلميـة فـي مجـال العلـوم التربوية، ومتطلبات التعلم المستقبلي للطلبة، والأدوار المهنية المتوقعة منهم، مع التركيز علـى حاجات المجتمع، وسوق العمل من أجل الإبقاء على البرنامج بمستوى عالٍ مـن الجـودة، وأن تعمل الكلية على مراجعة، وتعديل السياسات، والتعليمات الخاصة بإجراءات إضافة، أو إلغـاء المواد بشكل مستمر، ودوري، ومنظم دون أن يسبب ذلك إرباكاً للطلبة.

وعلى الكلية أن تقيّم البرنامج بكافة عناصره بمشاركة أعضاء هيئة التدريس، والطلبـة والمستفيدين، والمؤسسات التي من المتوقع أن يعمل بها الخريجون، وكافة المعنيين، وأن تستفيد الكلية من نتائج التقييم، والتغذية الراجعة في تطـوير البرنـامج، وتحـسينه، وتـوفير الكليـة الإجراءات الملائمة عند إيقاف، أو تعديل المنهاج لتراعي قدرة الطلبة المسجلين فـي البرنـامج على إنهاء متطلبات الحصول على الدرجة العلمية التي يسعون إليها دون تأخير، أو انقطاع مع الحفاظ على حقوقهم المكتسبة كاملة.

المعيار الرابع: الطلبة The Students

أ- سياسات القبول والاختيار Admssion and Selection Policies

وللقيام بسياسية القبول والاختيار هناك عدة دلالات على تحقُّق ذلك من خلال أن يكـــون للكلية سياسة واضحة في كيفية اختيار الطلبة، وقبولهم بحيث تتفق مع رؤية الكلية، ورســالتها، وأهدافها وتتماشى مع القوانين المعمول بها، والتعليمات الصادرة عن وزارة التعلــيم العـــالي، والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

وأنْ تضع الكلية في الاعتبار العلاقة بين اختيار الطلبة، والبرنامج التعليمـــي، ونوعيـــة الخريجين عند وضع سياسة القبول للكلية بما لا يتعارض مع أسس القبول الصادرة عن مجلس التعليم العالي والبحث العلمي، ومراعاة عند قبول طلبة الدراســات العليـــا ألا تحـــسب المـــواد الاستدراكية لطالب الدراسات العليا في معدله التراكمي، ولا تحسب أي مادة كان قد درسها، أو درس ما يعادلها، وحصل بموجب ذلك على شهادة، أو درجة علمية أخـــرى، كمـــا لا يجـــوز احتساب أي مادة كان قد درسها، الطالب من مستوى برنامج أقل في برنامج أعلى، وأخيراً لابد للكلية أنْ تُراجعَ سياسة القبول فيها بشكل دوري، وفقاً للبيانات الاجتماعية، والسكانية، والمهنية، ومعدلات البطالة، والامتثال إلى المسؤوليات الاجتماعية للمؤسسة، وحاجات المجتمع المحلي.

أ- إعداد الطلبة Numbers of Students

ولإعداد الطلبة الإعداد الأمثل يجب أن تتوفر عدة مؤشرات لتدل علـــى تحقّيُـــق هـــذا الجانب ويتمثل ذلك بمراعاة توفر الجودة عند تقرير أعداد الطلبة الذين سيتم قبولهم بالكلية بمـــا يتناسب مع إمكانيات الكلية في مراحل التعليم، والتدريب، وضرورة مراعاة الطاقة الاســـتيعابية للكلية عند تحديد عدد الطلبة المنوي قبولهم في الكلية، على أن لا تزيد نسبة عدد الطلبـــة إلـــى عضو هيئة التدريس عن **(1:35)** في مرحلة البكالوريوس، وأن لا تزيد نسبة عدد الطلبة إلـــى

عدد أعضاء هيئة التدريس عن (15: 1) لبرامج الدكتوراة، والماجستير وعن (1:20) لبرنـــامج الدبلوم العالي.

ويجب أن يكون الحد الأقصى للطاقة الاستيعابية لعدد الطلبة المسجلين في كافة بـــرامج الدراسات العليا (الدبلوم العالي، والماجستير، والدكتوراه) (120) طالباً في كل تخصص لكافــة البرامج، والشعب في التخصص الواحد، مع مراعاة تحديد الطاقة الاستيعابية القصوى لبرنـــامج الدراسات العليا المشترك بـــ (60) طالباً في حال وجوده، وأن يتم مراجعـــة أعـــداد الطلبـــة، وطبيعة اختيارهم بالتشاور مع المعنيين، وبشكل دوري لتلْبية حاجات المجتمع.

ج- البرنامج الإرشادي Students Guidance Program :

لوضع برنامجاً أرشادياً علينا مراعاة المؤشرات الدالّة على تحقُق هذا الجانب من هـــذا المعيار وذلك، بتوفير الكلية للطلبة برنامجاً إرشادياً يقدم لهم الإرشاد، والتوعية لاتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال توفير المعلومات ذات العلاقة، وتقديم الإرشاد بناء علـــى مراقبـــة تطـــور الطالب مع الأخذ بعين الاعتبار التحديات النفـــسية، والانفعاليـــة التـــي يواجههـــا، والحاجـــات الشخصية، والاجتماعية له.

ولا بد أن يتوفر في البرنامج خطط للتوعية، والإرشاد المهني لمـــساعدة الطلبـــة عنـــد الالتحاق بالبرنامج، وللتوظيف بعد التخرج، ويجب على الكلية أن تـــوفر النـــشاطات المناســـبة لتعزيز التفاعل الاجتماعي للطلبة.

د- تقييم الطلبة Students Evaluation

ولتقييم الطلبة لا بد من توفير الدلالات على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار من خلال توضيح الكلية الأساليب المستخدمة في تقييم الطلبة مع تحديد واضح لمتطلبـــات النجـــاح فـــي المساقات التي تقدمها، وأن توفر معايير محددة، وواضحة تُبنى عليها عملية تقييم الطلبة، ومنح

العلامات لهم والتي تدل على ما حققه الطالب من مستويات تعلم، وأن تكون المعايير التي يتم بناءً عليها تقييم الطلبة ملائمة للدرجات العلمية التي يسعى الطالب للحصول عليها، وأن تكون مصوغة بشكل واضح وأن تطبق بشكل عادل، وعلى الكلية أن تتبع التنوع في أدوات التقييم المستخدمة بشكل يتلاءم مع المساقات الأكاديمية الواردة في الخطط الدراسية، والأهداف، والكفايات، والمهارات التي تسعى إلى تحقيقها لدى الطلبة.

ويجب مراعاة قياس أدوات التقييم المستخدمة، العمليات العقلية العليا (التحليل، والتركيب والتقييم) وأن تبعد الطلبة عن عملية الحفظ، والاسترجاع للمعلومات دون فهمها، ومعرفة طرق تطبيقها وأن تكون هنالك سياسات، وإجراءات واضحة فيما يتعلق باعتماد العلامات التي يحصل عليها الطالب، وضمان عدالتها، وشفافيتها.

هـ- الخدمات الطلابية Students Services

ومن المؤشرات الدالّة على تحقيق معيار الخدمات الطلابية بالطريقة المثلى من خلال توافق الخدمات الطلابية المتوفرة في الكلية مع رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها مع وجود إجراءات واضحة، ومعلنة لتقييم هذه الخدمات، وتحديثها، وتطويرها، بناءً على نتائجها وأن توفر الكلية الكوادر البشرية المؤهلة للإشراف على الخدمات الطلابية، وعلى الكلية أن تُعَد ضمن أسس واضحة برنامجاً فعالاً للمساعدة، والدعم المالي للطلبة يتسق مع رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها ويلبي حاجات طلبتها.

وأخيراً يجب على الكلية أن تُوفر خدمة الرعاية الصحية، بما في ذلك برامج رعاية الصحة النفسية، وخدمات الإسعاف لطلبتها، وخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة وخدمة السكن للطالبات، بحيث يتوافر فيه البيئة الملائمة للتعلم، والدراسة، والعوامل الصحية، والأمن، وأن يقوم عليه كادر متخصص، ومؤهل لذلك.

و- متابعة الخريجين Graduates Follow up

وعلى غرار ما سبق هناك عدة دلالات على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار ويكـــون ذلك من خلال أن يتوفر في الكلية، أو الجامعة مكتب لمتابعة الخريجين، وحاجاتهم، مع تحديـــد مهامه، وآليات عمله، وأن يقوم عليه كادر متخصص مؤهل لذلك وتوفير قواعد البيانات المتعلقة بالخريجين، والعمل على إدامتها، والاستفادة منها، وأن يكون هناك قنوات اتصال متبادلة بـــين الخريجين، والكلية من جهة، وبين الكلية، وأرباب العمل من جهة ثانيـــة لتبـــادل الآراء حـــول البرامج التي تقدمها الكلية، وفاعليتها، وأساليب التدريس، والتقييم المتبعة فيها وأخيراً يجـــب أن يكون لدى الكلية آلية لمتابعة مستويات آداء الخريجين في ســـوق العمـــل للتأكـــد مـــن جـــودة مخرجاتها، وتحقيقها لرؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، والاستفادة منها في التطوير.

المعيار الخامس: أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنيـــة والإداريـــة Members of The Faculty and Techincal and Administrative Staff

أ- اختيار أعضاء هيئة التدريس، وتقييمهم والنمو المهني لهم

ومن المؤشرات الدالّة على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار بأن تضمن الكلية تعيـــين عددٍ كافٍ من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين الأكفاء مهنياً، بحيث يُغطوا المجالات، والبرامج التي تطرحها الكلية، وتتناسب مع مجالات التخصص للمواد المتضمنة في الخطط، وأن لا تزيد نسبة أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين عن (20%) من مجموع أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه المتفرغين، وأن لا تزيد نسبة أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجـــستير المتفرغين عن (20%) من عدد حملة درجة الدكتوراه المتفرغين، ومـــشاركة أعـــضاء هيئـــة التدريس في التخطيط الأكاديمي، وتطوير البرامج، ومراجعتها، والإرشاد الأكـــاديمي للطلبـــة، وخدمة المجتمع المحلي وأن يتناسب العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس مع أهداف الكليـــة،

ورسالتها، على أن لا يزيد العبء التدريسي الأسبوعي لأعضاء هيئة التدريس، والمحاضرون المتفرغون عن: (9) ساعات للأستاذ، و(12) ساعة للأستاذ المشارك، أو المساعد، و(15) ساعة للمدرس المساعد، و(6) ساعات للمحاضرين غير المتفرغين، و(18) ساعة عملية لمشرفي المختبرات وأشارة إلى سياسة محددة للكلية للارتقاء بأعضاء الهيئة التدريسية للوصول إلى مستوى الخبراء، وأن توفر الكلية فرصة التدريب، والتعليم أثناء الخدمة لأعضاء الهيئة التدريسية، وتطوير أدائهم في مجالات التعلم، والتعليم الجامعي.

ب-إنجازات أعضاء الهيئة التدريسية Faculty Members Achievements

ومن المساهمات اللازمة لتحقُيق هذا الجانب من هذا المعيار يكون من خلال أن يكون لأعضاء هيئة التدريس دور أساسي في تطوير البحث العلمي بما ينسجم مع رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها وأن يُشارك أعضاء هيئة التدريس بفعالية في نشاطات التعلم المستمر، والبحث العلمي، وحضور الدورات التدريبية، والورش المتخصصة، والمؤتمرات، والندوات.

ويجب أن يكون للباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية مساهمات بحثية في خدمة المجتمع المحلي، وأن ينشر أعضاء الهيئة التدريسية كتباً وأوراقاً بحثية في دوريات علمية محكمة، ومجلات مفهرسة.

ج- اختيار الكوادر الفنية والإدارية وتقييمهم والنمو المهني لهم Technical and Administrative Staff Selection Evaluation and Development

ومن الاجراءات الدالة على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار أن يكون هناك سياسات وإجراءات واضحة، ومحددة، ومعلنة تراجع دورياً لاختيار الفنيين، والإداريين العاملين في الكلية وتقييمهم، وترقيتهم، وإنهاء خدماتهم. وضرورة توفير الكلية عدداً كافاً من الفنيين، والإداريين المؤهلين لدعم تطبيق البرنامج التعليمي، والنشاطات الأخرى، ولضمان الإدارة

الجيدة، والاستغلال الأمثل للمصادر. ويجب أن تكون المسؤوليات، والواجبات، والممارسات السلوكية، والأخلاقية المنوطة بالكادر الفني، والإداري مُعرّفة بشكل جيد، وتساهم في تحقيق التعاون ما بين الأقسام، والوحدات المختلفة. والجدير بالذكر ضرورة أن تتوفر في الكلية وحدة إداريه لمراقبة الجودة، وإدارتها، ووحدة لتطوير أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، ومكتب لمتابعة الخريجين.

المعيار السادس: المصادر Resources

أ- المصادر المالية Financial Resources

ولتحقيق معيار المصادر المالية لابد من توفير المؤشرات الدالّة ويكون ذلك بأن تحدد الكلية الموارد المالية اللازمة من قبل المجالس المختلفة، وتضمينها في موازنة الجامعة، بحيث تغطي احتياجات الكلية بما فيها تنفيذ الخطة الدراسية وإعطاء الكلية ميزة بأن تتمتع باستقلال ذاتي كافٍ لتوجيه المصادر المالية لما فيه صالح العملية الأكاديمية في الكلية، وأن تقدم الكلية الشواهد، والأدلة التي تثبت توفر المصادر المالية الملائمة، والكافية لدعم برامجها التعليمية، وخدماتها بشكل ينسجم مع رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها.

ولا بد أن تحدد الكلية المساعدات المالية التي تقدمها لطلبتها المسجلين حالياً في برامجها، وأن تبرهن على وجود تخطيط للمساعدات المالية للطلبة في ضوء خططها، وسياساتها للقبول المستقبلي وأن تضبط الكلية بشكل تام جميع نفقاتها، وأن يُقدم عميد الكلية تقارير منتظمة إلى مجلس الحاكمية في المؤسسة حول النفقات، والاحتياجات المستقبلية للكلية.

ب- الإنشاءات والتسهيلات Constructions and Facilities

لا بد من بعض من المؤشرات لتحقيق الإنشاءات والتسهيلات وذلك من خلال أن تتوفر الكلية الإمكانيات، والإنشاءات، والتسهيلات المناسبة للعاملين، والطلبة من حيث المباني الحديثة،

والقاعات التدريسية، وأماكن التدريب العملي، وأن تكون التسهيلات التدريسية، والتعليمية التي تم تخصيصها، للوظائف التدريسية، أو التعليمية كافية لتنفيذ هذه الوظائف بفاعلية ومؤثثة بشكل يُناسب متطلبات العمل، والدراسة، وَالبحث الذي يمكن أن يقوم به الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملون في الكلية. وأخيراً يجب أن يتم تطوير البيئة التعليمية للطلبة، وتحديثها بانتظام لمواكبة تطور العملية التعليمية وضرورة أخذ بعين الاعتبار مراعاة الكلية توفر جميع إجراءات السلامة العامة فيها.

ج- المختبرات والمشاغل Laboratories and Workshops

ومن الدلالات على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار أن توفر الكلية جميع المختبرات، والوحدات التدريبية التعليمية التي تقتضيها البرامج الأكاديمية، والخطط الخاصة بها، وأن يكون ذلك بإشراف كادر فني مؤهل، وأن يكون المشرف حاصلاً على درجة البكالوريوس في التخصص حداً أدنى، ويجب أن تحتوي المختبرات، والمشاغل على الأدوات، والأجهزة اللازمة، وأن تكون مؤثثة بشكل يناسب متطلبات عملها، وما تقتضيه المواد الأكاديمية الواردة في الخطط الدراسية، وتفي بحاجات البحث العلمي.

والأخذ بعين الاعتبار بأن يكون هناك خطط، وآليات لصيانة المختبرات، والمشاغل بشكل دوري يضمن استمرارية، وصلاحية أجهزتها كما يضمن استمرارية الجودة، والاستخدام الآمن لها، وضرورة بيان طريقة استخدام المواد الخاصة بالمختبرات، والمشاغل، وتخزينها، وإتلافها تبعاً لتعليمات محددة خاصة.

د- التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية Equipments and Educational Aids

ولتحقيق هذا المعيار لابد من توفر المؤشرات الدالّة على ذلك من خلال أن توفر الكلية الأجهزة المناسبة من حيث العدد، والنوعية، والتي يمكن للطلبة، وأعضاء هيئة التدريس

استخدامها من أجل تحقيق المتطلبات التعليمية، والإدارية فيهاوأن يتم استخدام المواد، وتخزينها وإتلافها تبعاً للتعليمات المخصصة لذلك في الكلية.

ويجب أن تعمل الكلية على تحويل ما نسبته (10%) من المواد الدراسية بصيغة إلكترونية من مجموع مواد التخصص سنوياً، وأن توفر الكلية جهاز حاسوب لكل عضو هيئة تدريس ووسائل الاتصال الحديثة (الشبكة العنكبوتية)، وأجهزة الحاسوب، لخدمة العمل الإداري، وأعضاء هيئة التدريس فيه.

هـ- تقنية المعلومات والمصادر التعليمية Information Technology and Learning Resources

ومن الممارسات الدالة على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار أن يكون للكلية سياسة واضحة حول استخدامات تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في البرامج التعليمية التي تقدمها، ومراعاة تهيئة أعضاء هيئة التدريس، والطلبة ليكونوا قادرين على استخدام تقنيات المعلومات، والاتصالات للتعليم الذاتي، والدخول للمعلومات. ومراعاة سهولة الوصول إلى الأدوات، والتقنيات التكنولوجية من قبل الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والكوادر الفنية، والإدارية، بشكل يُلبي حاجات العملية التعليمية والتعلمية، وتوفير كادر مؤهل في مجال تقنية المعلومات ليقدم المساعدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة لها وضرورة أن توفر الكلية موقعاً الكترونياً على الشبكة الداخلية للجامعة يحتوي على كافة المعلومات الأكاديمية، والتربوية، والإدارية الخاصة بالكلية، وأقسامها، والكتب، والدوريات والمعاجم، الموسوعات، والمصادر الأخرى.

ومن المؤشرات الدالّة على تحقُق هذا الجانب من هذا المعيار أن توفر الكلية خمسة عناوين مختلفة على الأقل لكل مادة من مواد الخطة الدراسية، وبواقع نسختين على الأقل من كل

عنوان، وأن لا يقل مجموع العناوين التي توفرها الكلية عن (300) عنوان في التخصص، ويجب على الكلية أن توفر ما نسبته (10%) على الأقل من العناوين بإصدارات حديثة لتغطية كافة المجالات المعرفية للتخصص، وتوفير (10) دوريات علمية محكمة بنوعيها الورقي، أو الإلكتروني في مجال القسم و(5) دوريات في مجال كل تخصص يضمه القسم، ويكون ذلك لخمس سنوات سابقة على الأقل، وفي حالة الاشتراك الإلكتروني ويجب أن توفر الكلية للطلبة إمكانية الحصول على (150) صفحة مطبوعة في الفصل الواحد مجاناً عن الأبحاث التي يحتاجونها، وأخيراً يجب على الكلية أن توفر العدد الكافي من المعاجم، والموسوعات، والمجلات العلمية المفهرسة، والمراجع اللازمة للتخصص.

المعيار السابع: التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية Community Engagement and International Relations

أ- التفاعل مع المجتمع والقطاعات ذات العلاقة

ومن المضامين على تحقق هذا الجانب من هذا المعيار بحيث تتضمن رسالة الكلية، وأهدافها ما يشير إلى تشجيع الكلية للتفاعل مع المجتمع المحلي، والقطاعات ذات العلاقة، وأن يتم التركيز على ذلك خلال العملية التعليمية، والأنشطة البحثية، وأن يكون هناك تفاعل بناء ما بين الكلية، والقطاعات ذات العلاقة، إضافة إلى التفاعل مع المؤسسات العربية، والإقليمية، والعالمية.

ويجب على الكلية أن تتبنى سياسة واضحة لتوثيق العلاقة بينها، وبين المجتمع المحلي، والقطاعات ذات العلاقة، وأن يكون لهم تمثيل في بعض مجالس الكلية، واللجان المعنية بالتطوير، ولا بد من أن تجري الكلية المسوحات، والدراسات اللازمة لتقدير حاجات المجتمع

المحلي، والقطاعات ذات العلاقة، ووضع الخطط لتلبية تلك الحاجات، وتخصيص الميزانية اللازمة لذلك، ووضع إجراءات لمراقبة مدى تطبيقها، وفاعليتها.

ب- العلاقات الدولية International Relations

ومن المؤشرات الدالّة على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار بحيث يكون للكلية اتفاقيات مع مؤسسات علمية للتبادل العلمي سواء في جانب أعضاء هيئة التدريس، أو الطلبة، أو تبادل الخبرات التدريبية، وتنظيم الورش، والمؤتمرات، والندوات، وأن تسهل الكلية التبادل الإقليمي، والدولي لأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، وتوفر المصادر الملائمة لذلك.

المعيار الثامن: البحث العلمي والتبادل التعليمي Scientific Research and Educational Exchange

أ- البحث العلمي Scientific Research

ولتحقيق المعيار الثامن المتعلق بالبحث العلمي والتبادل التعليمي لا بد من توفر المؤشرات الدالّة على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار ويتمثل ذلك من خلال أن تحدد الكلية حاجاتها، وأولوياتها البحثية، بما في ذلك اهتمامات أعضاء هيئة التدريس فيها، بحيث تنسجم تلك الأولويات مع رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، وأن يكون للكلية سياسة لتجذير العلاقة بين البحث العلمي، والتعليم ومراعاة توثيق الكلية كافة البحوث التي تجري فيها.

ولا بد من أن تتضمن الخطط الدراسية مواد دراسية تسهم في إعداد الطلبة للمشاركة في البحوث، وتطويرها، وأن تبدي الكلية التزاماً واضحاً بالسياسات، والإجراءات المتعلقة بالبحث العلمي، والمشاركة في المؤتمرات المحلية، والدولية، وتشجيع الإبداعات، وأن تدعم المشاركة في المشاريع، والأبحاث المشتركة مع شركاء استراتيجيين محليين، أو دوليين، وأخيراً يجب أن

يتم منح أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية لإجراء الأبحاث، والدراسات العلمية بشكل يخدم رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها، وينعكس على التخطيط، والتطوير لبرامجها، وتحسينها.

ب- التبادل التعليمي Educational Exchange

لتحقيق المعيار الدال على التبادل التعليمي لا بد من توفر بعض المؤشرات التي تحقق هذا المعيار من خلال أن يكون لدى الكلية سياسات للتعاون مع المؤسسات التعليمية المحلية، والإقليمية، والدولية في تقديم مواد الخطة، أو تنفيذ جزء منها بحيث يكون هناك تحديداً للساعات الدراسية الخاصة بها، ويجب أن تسهل الكلية التبادل الإقليمي، والدولي لأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، وتوفر المصادر الملائمة لذلك.

ولا بد من مراعاة أن يكون لدى الكلية سياسات واضحة، وإجراءات محددة تتعلق بالابتعاث، والإيفاد، مع التزام الكلية بتطبيق هذه السياسات، والإجراءات، وأن تتضمن ميزانية الكلية نصوصاً واضحة لدعم الابتعاث، والإيفاد، والتبادل التعليمي.

المعيار التاسع: فاعلية البرنامج Program Effectiveness

أ- مراقبة وتقييم وتحديث البرنامج Monitoring, Evaluating, and Upgrading of the Program.

ولتحقيق المعيار الدال على تحقُق هذا الجانب أن يكون لدى الكلية تعريف واضح للإجراءات التي تستخدمها في تقييم برامجها، على أن يتم هذا التقييم بشكل دوري ليكون جزءاً من عملية التقييم، والتخطيط العامة التي تُمارسها الكلية، وأن تنشر الكلية نتاجات التعلم المتوقعة لكل برنامج من البرامج التي تطرحها، وأن تقدم الشواهد، والبراهين التي تدل على أن الطلبة الذين تخرجوا من برامجها يمتلكون هذه النتاجات بدرجة كبيرة.

والجدير بالذكر ضرورة أن تشرك الكلية الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والقطاعات ذات العلاقة في تقييم البرنامج التعليمي بصورة منتظمة، وأن تشرك الكلية كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعاً لنتائج عملية التقييم، والتقدم العلمي، والمستجدات العالمية وأخيراً أن تعمل الكلية على وضع الخطط المستقبلية لتطوير بنيتها الأساسية، وبرامجها، وتنمية مواردها التعليمية.

ب- مخرجات التعلم والتعليم Intended Learning Outcomes

ولتحقيق المعيار على تحقُّق هذا الجانب بأن تحدد الكلية الكفايات التي سيكتسبها الطالب عند التخرج، وأن تستخدم مقاييس، وإجراءات معيارية لتحديد ما تحقق من مخرجات التعلم لخريجي الكلية، وأن يكون هناك مراجعات دورية لأداء الطلبة، وما تحقق لهم من كفايات، ومهارات، واتجاهات.

المعيار العاشر: إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر Quality Assurance Management and Continual Improvement

لا بد لنا أن نراعي بعض المؤشرات الدالّة لتحقيق هذا المعيار ويكون ذلك من خلال أن تمارس الكلية إجراءات المراجعة المنتظمة للوقوف على مستويات الإنجاز، وإبراز النواقص، وتوثيقها، وتجديد عملية تطويرها التي تمارسها الكلية مستندة إلى الدراسات الشاملة للتجارب الماضية، والأنشطة الحالية، والمنظورات المستقبلية.

ويجب أن تطور الكليّة رؤيتها ورسالتها وأهدافها بما يتناسب، والتطور الثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي، والعلمي للمجتمع، وأن تقوم الكلية بتطوير سياساتها، وتعليماتها، وهيكلها التنظيمي لمواكبة الظروف المتغيرة، وحاجات الكليّة، وتعديل عناصر المنهاج بتوافق

مع التطوّرات العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، وتعديل سياسة القبول فيها، وتحدد أعداد الطلبة طبقاً لتَغْيير الحاجات، والتوقعات المستقبلية، والظروف السائدة.

والجدير بالذكر أنه لا بد أن تقوم الكلية بتعديل الكفايات المطلوبة للطلاب عند التخرُّج بموجب الحاجات، والبيئة التي سيعمل بها الخريجون، وأن تشكل الكلية لجنة عليا لضمان الجودة ويجب أن يتصف أعضاؤها بدرجة عالية من الالتزام، والخبرة، والدراية بأمور الجودة، على أن تتولى وضع السياسات العامة المتعلقة بالجودة، ومتابعة تطبيقها، واتخاذ القرارات المتعلقة بها.

وترى الباحثة أن توجه هذه البرامج وفق خطط وآليات وبرامج مدروسة بحيث تضمن جودة عالية لكي تتوافق مع معايير هيئة الاعتماد من حيث إعداد الطلبة الملتحقين بهذه البرامج، ونوعية البرامج المطروحة، وتحديث الخطط ومقررات الدّراسة، وتوفير الإمكانات، والمرافق، والتجهيزات المناسبة لهذه الجامعات، وربط هذه البرامج بما يتوافق مع رؤية، ورسالة الجامعة، مع التركيز على رفع معايير القبول في هذه البرامج بما يضمن مخرجات ذات جودة عالية، تحقق الأهداف التي وجدت هذه البرامج من أجلها، وتساهم في رفد سوق العمل بمخرجات ذات جودة عالية، في تطوير خدمة المجتمع، على صعيد الأردن، والمجتمع العربي، وعلى الصعيد الاقليمي، كما أن تطبيق هذه المعايير يرفع من سوية هذه البرامج، وتدخل في مجال التنافس على المستوى الأقليمي والدولي.

مهام هيئة الاعتماد:

يتوافر عدد من المهام التي تقوم بها هيئة الاعتماد، كما أوردها الخطيب (2005: 258) وهي كالآتي:

1- تقييم المؤسسات التعليمية وفق معايير الاعتماد التي يتم تطويرها من قبل الجامعات، والكليات المنتمية إلى تلك الهيئة.

2- منح درجات الاعتماد للمؤسسات التعليمية التي تستوفي معايير الاعتماد.

3- مساعدة المؤسسات التعليمية بالعديد من الوسائل الكفيلة بتطوير برامجها، وخدماتها.

4- التعاون مع هيئات الاعتماد الأخرى للارتقاء بتطوير العملية التعليمية.

وتحقق هيئة الاعتماد العديد من الأهداف منها، كما بينها سركيس (2004: 41) وهي كما يلي:

1- تقديم الضمانات للجماهير، والحكومة، ومؤسسات التعليم العالي بتوفير الحد الأدنى من الكفاءة، والجودة في البرامج التربوية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

2- توفير الحد الأدنى من الوقاية ضد تزوير الشهادات، وبيع الدرجات العلمية، والوقوع في شرك الممارسات الرخيصة التي تضر بالسمعة التربوية لمؤسسات التعليم العالي.

3- توفير الاستشارة، والمساعدة لمؤسسات التعليم العالي حديثة الإنشاء في جهودها الهادفة إلى الحصول على الاعتراف الأكاديمي من هذه الهيئة.

4- تشجيع، وتطوير، وتحسين مؤسسات التعليم العالي من خلال عمليات فحص، وتقويم الأنشطة، وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة البرامج التربوية، وإعداد الإرشادات المساعدة على الارتقاء بالفاعلية التربوية.

5- تشجيع الدراسات العليا، والتقويم الذاتي المستمر للمؤسسة، وتوفير الأساس الذي تعتمد عليه الحكومة في تحديد استحقاق المؤسسة للدعم المالي من الأموال العامة.

حماية مؤسسات التعليم العالي من أخطار التدخل الخارجي الذي يستهدف تقويم أوضاعها، حيث تنظر هذه المؤسسات على أن هذا التدخل يهدد استقلالها، ويدمر كفاءتها التربوية.

فوائد تطبيق معايير هيئة الاعتماد:

إن تطبيق معايير هيئة الاعتماد على المؤسسات التعليمية، والجامعات يمكن أن يحقق الفوائد التالية كما وردت لدى مجيد وآخرون (2008: 273-274) كالآتي:

1- ضمان وجود تقويم خارجي للمؤسسات التعليمية، أو البرامج التربوية، والتحقق من أنها تتمشى مع الاتجاهات، والسياسات العامة في مجال التعليم العالي، أو المجال المهني.

2- تحسين الخدمات المهنية المتاحة للجمهور طالما أن البرامج المعتمدة تعدل متطلباتها وفقاً للتغيرات التي تطرأ في مجال المعرفة الفنية، والممارسات التطبيقية، والمقبولة بصفة عامة في مجال المهنة.

3- التعرف على المؤسسات، والبرامج التعليمية التي قامت بمحض إرادتها باوجه نشاط محددة لتحسين نشاطها التعليمي، والنهوض ببرامجها المهنية، والتحقق من أنها تقوم بهذه الأعمال بنجاح وتعزيز سمعة المؤسسة، أو البرنامج التربوي المعتمد.

4- يعتبر الاعتماد حافزاً للتقويم الذاتي، وتحسين نظام المؤسسة، وبرامجها.

آلية الحصول على شهادة الاعتماد للبرنامج الاكاديمي:

تعتمد عملية منح شهادة الاعتماد للبرنامج الاكاديمي من قبل المنظمات الدولية على مجموعة من الضوابط التي يجب دراستها بعناية، وأخذها في الاعتبار عند التقدم بطلب الحصول على الشهادة، وهي، كما وردت لدى كل من عطية وزهران (2008: 45) كالآتي:

1- تقديم الجامعة بطلب الحصول على شهادة الاعتماد للبرنامج الأكاديمي معتمداً من مجلس الكلية، وكذلك البيانات الوصفية الكافية عن البرنامج من خلال ملء استمارة خاصة بذلك.

2- يتم رفض طلب التقدم لاعتماد البرنامج الاكاديمي إذا تبين لفريق الاعتماد في المنظمة الدولية أن البرنامج غير مستوفٍ للشروط المؤهلة المشار إليها سابقاً، وفي هذه الحالة لا

يجوز للكلية إعادة التقدم إلا بعد انقضاء المدة المحددة من قبل المنظمة الدولية على الأقل من تاريخ رفض الطلب.

3- تقوم المنظمة بمخاطبة الكلية رسمياً في حالة استيفاء البرنامج للشروط المؤهلة لتقدم الاعتماد، وذلك بما يفيد قبول الطلب خلال مدة لا تزيد عن شهر واحد من تاريخ التقدم؛ وتحثها على البدء بملء الاستمارات ذات العلاقة بالاعتماد المعدة لهذا الغرض، والواردة في دليل الاعتماد.

4- يتعين على الكلية أن تدفع رسوم الاعتماد للبرنامج، والمحددة من قبل المنظمة.

5- تقوم المنظمة بإخطار الجامعة التابع لها البرنامج محل التقويم بنتائج عملية التقويم خلال ستين يوماً من انتهائها من عملية التقويم، وذلك بكتاب موصى عليه متضمناً إحدى الحالات التالية:

أ- تمنح شهادة الاعتماد من قبل المنظمة عند التأكد من قدرة البرنامج الاكاديمي في الكلية على تحقيق متطلبات جودة المحاور للبرنامج الاكاديمي. وتقوم المنظمة بالإعلان عن هذا المنح بإضافة اسم البرنامج، والمؤسسة التابعة إلى سجل البرامج المعتمدة بسجلات المنظمة، وبموقعها الإلكتروني.

ب- تحجب شهادة الاعتماد عن البرنامج الأكاديمي في حالة عدم قدرته على تحقيق بعض المعايير الخاصة بجودة البرنامج الاكاديمي، وتصميم البرامج، والمقررات، والتعليم، والتعلم، حيث تعتبر من المعايير الأساسية في عملية الاعتماد.

ج- تتولى المنظمة الدولية إخطار الكلية بالنتيجة النهائية، والتي تتضمن مجالات القوة في البرنامج، والمجالات المطلوب تحسينها، مع التأكيد على الاستعداد التام للمنظمة لتقديم

مختلف جوانب التوجيه، والإرشاد لمعاونة الكلية في الوفاء بمعايير اعتماد البرنامج المحددة من قبل المنظمة.

وتعتبر الباحثة أن مبدأ تطبيق معايير الاعتماد المرتكز الأساسي في نجاح العملية التعليمية سواء ما يتعلق بالطالب، أو المؤسسة التعليمية، وفي حالة الأخذ بكل جوانب الدقة، والموضوعية بهذه المعايير كلما إنعكس إيجابياً على العملية التعليمية، وهي الهدف الأساسي من وضع هذه المعايير، حتى تستطيع أن ترفع سوية التعليم، وتعظيم جودة مخرجاته على أرض الواقع.

التجارب الأجنبية والعربية في الاعتماد وضبط الجودة:

أولاً التجارب الأجنبية:

تؤكد طبيعة العصر الحالي على "الحرية، والإتقان" في جميع أوجه النشاط الإنساني الاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي، والتعليمي. وتتضح هذه الحرية من خلال تزايد أعداد مؤسسات التعليم الحكومية، والخاصة، وتنوع مستوياتها، وكذلك زيادة أعداد المقيدين بها، وارتفاع مستويات الإنفاق عليها، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع المسؤولية العامة، والمطالبة بالشفافية في إدارة، واستخدام الأموال العامة. ومن ثم فقد سعت معظم دول العالم إلى البحث عن آليات لضمان جودة هذه المؤسسات، والبرامج التي تقدمها توطئة لاعتمادها (أبو دقة وعرفه، 2007: 110).

أولاً: النموذج الفرنسي في الاعتماد الأكاديمي:

يمثل الاعتماد في فرنسا نموذجاً أوروبياً آخر في تجويد التعليم العالي، ففي عام 1985 تشكلت في فرنسا لجنة وطنية تتبع رئيس الجمهورية مباشرة وبالتالي فهي مستقلة عن أي جهة

حكومية، وذلك لتقييم الأداء وضبط الجودة في التعليم العالي وتشمل إجــراءات التقيــيم الــذي تمارسه هذه اللجنة المراجعة العامة للمؤسسة التعليمية وبرامجها (حسين، 2009: 95).

أما بالنسبة، للمراجعة العامة، للمؤسسة فتشمل مراجعة أساليب التــدريس، والنــشاطات البحثية، ونظم الإدارة، وبيئة التعليم. وتجري عملية التعليم عادة بناء على طلب المؤسسة نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق في إجراء تقييم لأي مؤسسة تريد أن تقيمها. وتقوم هــذه اللجنــة بزيارة كل مؤسسة مرة كل ثمان سنوات تقريباً، وتنشر نتائج تقييمها للمؤسسة التي تزورها في تقرير كما ترسل هذا التقرير للوزارات المعنية. وتكمن أهمية هذا التقييم في نتائجه تؤخــذ فــي الاعتبار عند تحديد الموازنات السنوية، لمؤسسات التعليم العالي (Brennan, 1998 :65).

وأما بالنسبة، لمراجعة برنامج المؤسسة فتبدأ بتقديم تقرير ذاتي من المؤسسة نفسها تتبعه بعد ذلك زيارة المؤسسة من قبل اللجنة القومية التي تقوم بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها وإعداد تقرير سنوي يتم رفعه إلى رئيس الجمهورية يتضمن نتائج التقييم، للمؤسسات التعليمية(عطيه، 2008: 140).

ثالثاً: النموذج الياباني في الاعتماد الأكاديمي

يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية التي تتــولى مــنح الاعتماد؛ للجامعات التي تتقدم لأول مرة بطلب للحصول على اعتماد من الهيئة. وكــذلك مــنح إعادة الاعتماد Re- Accreditation بعد مرور خمس سنوات من الحصول علــى الاعتمــاد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على اعتماد من قبل. ولا بد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام، لعــضوية الهيئــة، وتتــشابه عمليتــا الاعتماد، وإعادة الاعتماد في النظام الياباني من حيث الأساليب، والإجراءات، ويكمــن الفــرق الأساسي في أن الجامعة لا تحصل على عضوية هيئة الاعتماد إلا بعد الحصول على الاعتمــاد

للمرة الأولى، أما بالنسبة لإعادة الاعتماد فإن الجامعة لا تفقد عضويتها حتى لو لم تحصل على إعادة اعتماد. والفرق الآخر هو أن إعادة الاعتماد ترتكز على ما إذا كانت الجامعة قد نفذت التوصيات التي ذكرت من قبل خلال حصولها على الاعتماد بواسطة الهيئة. والواضح مما سبق أن النظام الياباني لأسباب تاريخية قد تأثر كثيراً بالنظام الأمريكي المطبق في الاعتماد، والذي بدأ في أوائل القرن العشرين (National Quality Accreditation, 2004:6).

وقد استفادة هيئة الاعتماد من التجارب العالمية ومواءمتها وتكيفها مع مصادر التعلم الإردنية المختلفة وتعمل هيئة الاعتماد مع الجامعات، والكليات، والمؤسسات التعليمية الأخرى بغرض الوصول إلى نقاط مرجعية من شأنها المساعدة في توصيف المعايير الأكاديمية. وتشمل هذه النقاط الممارسات الجيدة، والتوقعات الخاصة ببعض المجالات العلمية، والخصائص الرئيسة للمؤهلات العليا، وتضم معايير التقييم الخارجي قسمان كما ورد عن (أبو دقة وعرفة، 2007: 76) وهي كالأتي:

الأول: المستوى الأكاديمي Academic Standards، ويشمل: مخرجات التعلم المقصودة Intended Learning Outcomes؛ ويتم التركيز فيها على مدى تحديدها، ووضوحها، وإعلانها للطلاب، وارتباطها بالأهداف العامة، وملاءَمتها لواقع وحاجات الطلبة، وقابليتها للتحقيق.

1- المناهج Curricula؛ ويتم التركيز فيها على الحداثة، والتحديث الدوري، والمرونة، والوضوح، والشمولية، والعمق، والمطابقة، للمعايير الدولية وأساليب إعداد المناهج، هذا بالإضافة إلى مدى تحقيقها، لمخرجات البرنامج المقصودة، ومدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية، والعملية، والفكرية.

2- تقييم الطلبة Student Assessment؛ ويتم التركيز فيها على تنوع أساليب التقييم، ودقتها، وملاءمتها للمخرجات المقصودة، وكذلك على وضوحها من خلال تقديمها مكتوبة للطلبة، وعلى موضوعيتها، وشفافيتها من خلال الاستعانة، بممتحنين خارجيين، أو إشراك أكثر من ممتحن.

3- تحصيل الطلاب Student Achievement؛ ويتم التركيز فيه على توضيح مدى توافق تحصيل الطلاب، مع مخرجات البرنامج المقصودة، ونسب نجاح الطلاب، ومدى تفوقهم.

ثانياً: جودة فرص التعليم Quality of Learning Opportunities وتشمل:

1- التعليم والتعلم Teaching and Learning؛ ويتم التركيز فيه على مدى جودة وجود فرص تعلم فعالة، ومتنوعة تشمل استخدام المجموعات الصغيرة، والكبيرة، والتعلم الفردي الذاتي، وإشراك الطلاب في عمليات التعلم، والنقاش، والحوار، ومدى دقة، وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، وتوافر فرص التدريب الميداني، وزيارة خبراء متخصصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، ومدى تحسن مهارات المدربين خاصة الجدد منهم.

2- تقدم الطلبة Student Progression؛ ويتم التركيز فيه على ملاءمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج، ومستوى التقدم الأكاديمي العام لهم، ونسبة المنسحبين منهم من البرنامج، وأسبابها.

3- مصادر التعلم Learning Resources؛ ويتم التركيز فيها على مدى توافر التجهيزات، والمختبرات، والأجهزة، والمكتبة، وهيئة التدريس المؤهلة، ومدى فعالية استخدامها في تفعيل أداء الهيئة التدريسية، والفنية، والإدارية، لدعم مخرجات البرنامج المقصودة.

4-ضمان الجودة وتحسنها Quality Assurance and Enhancement؛ ويتم التركيز فيها على مدى توافر هيكل إداري، وأكاديمي لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص

المختلفة، ومدى توافر أنظمة مكتوبة، وواضحة، وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم)، وأساليب التغذية الراجعة من الطلبة، ومن هيئة التدريس.

وبغض النظر عن فئة التسجيل، أو مستوى التأهيل، يجب أن يستوفي الخريجون المعايير التالية كما بينها عبد المعطي (2009: 79) وهي كما يلي:

المعيار الأول: الفهم والمعرفة فالخريجون يجب أن يكون لديهم القدرة على إظهار الفهم والمعرفة للحقائق، والمفاهيم، والنظريات، ومبادئ التخصص، كما يجب أن يكون لديهم تقدير للاعتبارات الاجتماعية، والبيئية، والأخلاقية، والاقتصادية، والتجارية التي تؤثر في ممارستهم المهنية.

المعيار الثاني: القدرات الفكرية(العقلية)؛ حيث يجب أن يكون لدى الخريجون القدرة على تطبيق علوم التخصص، وتحليل المشاكل، وإظهار القدرات الإبداعية، والابتكارية في إيجاد الحلول، وكذلك القدرة على فهم الصورة العامة، وبالتالي العمل بمستوى مناسب من التفاصيل.

المعيار الثالث: المهارات العملية؛ حيث يجب أن يكون لدي الخريجين القدرة على امتلاك المهارات العملية التي تكتسب من خلال العمل في المختبرات، وورش العمل، والمصانع، والشركات، وغيرها.

المعيار الرابع: مهارات التحويل العام؛ حيث يجب أن يكون لدى الخريجين مهارات التحويل التي تفيد في كثير من المواقف، ومن الأمثلة على ذلك مهارات حل المشكلات، والاتصال، والعمل مع الآخرين، واسترجاع المعلومات، والاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات، والتخطيط للتعلم الذاتي، وتحسين الأداء، باعتباره أساساً للتعلم مدى الحياة.

ثانياً التجارب العربية:

تمثل نماذج الاعتماد الأكاديمي التي نمت في كثير من جامعات العالم اجتهادات بدأت في بعض الدول منفردة، وفي بعض المناطق الجغرافية مجتمعة سواء في الدول الأوروبية، أو في بعض دول آسيا، أو في الدول العربية، أو في الولايات المتحدة الأمريكية. وسوف يعرض الجزء التالي بعض الأطر النظرية، والتطبيقية لهذه النماذج في بعض الدول الأجنبية، والعربية (أبو دقة وعرفه، 2007: 96).

أ- التجربة المصرية في توكيد الجودة والاعتماد

بعد إقرار المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي، في فبراير عام 2000 للخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي، والتي ترجمت إلى 25 مشروعاً يتم تنفيذها على ثلاث مراحل تتفق كل مرحلة مع الخطة الخمسية للدولة اعتباراً من 2002 إلى 2007، صدرت قرارات وزارية بتشكيل لجنة التيسير، ووحدة إدارة مشروعات التطوير لمؤسسات التعليم العالي في مصر، وتم الاتفاق على التركيز في ستة مشروعات كأولوية خلال المرحلة الأولى، وتم إصدار قرارات وزارية بتشكيل لجانها، ومديريها التنفيذيين، والمشروعات الستة كما أوردها الخطيب (2010: 112) وهي كما يلي:

1- مشروع تطوير كليات التربية.

2- مشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية.

3- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، والقيادات.

4- مشروع تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات.

5- مشروع توكيد الجودة، والاعتماد.

6- مشروع صندوق تطوير التعليم العالي.

ومنذ إنشاء اللجنة القومية لضمان الجودة، والاعتماد في أكتوبر عام (2001م)، تم عمل دراسات متعددة من أفراد اللجنة حول إنشاء الهيئة ثم قامت اللجنة عام (2002م) بترجمة هـذه الدراسات، والأهداف إلى خطة تنفيذية، تتمثل في الأنشطة للدراسات الذاتية وتقييمها، والتحضير لإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وتجدر الإشارة هنا أن إنشاء اللجنة القومية لضمان الجودة على توعية قومية لتهيئة المجتمع، والمؤسسات التعليمية لمفاهيم الجودة والاعتماد، وتسهم في مساعدة القطاعات على إعداد، وتعميم المعايير القومية، والمعايير التطويرية المقارنة على أن تكون متوافقة مع المعايير الدولية، ومساعدة الكليات، والقطاعات على بناء القدرة المؤسسية لها ومساعدة الكليات، والقطاعات للتقدم لمشروعات لصندوق تمويل برامج التعليم العالي، ومن هنا تم اختيار ثلاث جامعات ممن اتخذوا مبادرات جادة في مجال تقويم الأداء الجامعي، وهي (جامعة القاهرة، جامعة أسيوط، جامعة المنوفية)، واختيار ست كليات بهذه الجامعات لتطبيق الدراسة الذاتية (جامعة القاهرة: كليات الزراعة، والتمريض، والاقتصاد، والعلوم السياسية، وجامعة أسيوط: كليتي الهندسة، والعلوم، جامعة المنوفية: كلية التجارة) (وزارة التعليم العالي، 2004 م).

إنشاء وحدات لتقويم الأداء الجامعي وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية:

تم إنشاء هذه الوحدات في جميع الجامعات المصرية بموافقة المجلس الأعلى للجامعات لكي يصبح ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، وتم تعيين مديرين لها من قبل رؤساء الجامعات، ويتم اجتماع دوري بين هذه الوحدات بهدف التنسيق لتنمية فكر، وضمان الجودة. ويتم حالياً الإعداد للربط بين هذه الوحدات بإنشاء شبكة اتصالات الكترونية، وتقوم هذه الوحدات بعمل ورش عمل متعددة لنشر ثقافة، وضمان الجودة بهدف الوصول إلى درجة الاعتماد(الخطيب، 2010 :115):

وتم عمل علاقات دولية مع كل من أوروبا، وأمريكا، والبلاد العربية لتبادل الخبرات في مجال ضمان الجودة، وكما قام بعمل زيارات ميدانية في إنجلترا، وأمريكا في عام 2002 لدراسة نظم إنشاء الهيئات المماثلة بهذه البلاد، وكتابة تقريراً مهماً عن هذه الرحلة، وكانت نواة لعمل اللجنة القومية بعد ذلك، ويقوم عدد من أفراد هذه اللجنة بزيارة بلاد أوروبية، وعربية للتعرف على نظم الجودة، والاعتماد في هذه البلاد (وزارة التعليم العالي، 2004).

ب- تجربة سلطنة عُمان في الاعتماد، وضبط الجودة

تمحورت التجربة العُمانية حول أحد عشر هدفاً كما بينها الخطيب (2010 : 117-121) وهي كما يلي:

الهدف الأول: الأطر التعليمية وكان الهدف من الأطر التعليمية أن البنية الأساسية للنظام التعليمي تشمل إطارات عمل متكاملة لمجالات الدراسة.

الهدف الثاني: معايير مؤسسات التعليم العالي تم وضع مجموعة من المعايير الشاملة لمؤسسات التعليم العالي العاملة في سلطنة عمان، والتي ستوجه عملية منح التراخيص، واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

الهدف الثالث: معايير تعلم الطالب سوف يتم وضع مجموعة معايير شاملة لتعلم الطالب في قطاع التعليم العالي بسلطنة عمان، والتي ستساعد في تشكيل مستقبل المجتمع العماني.

الهدف الرابع: تدقيق جودة مؤسسات التعليم العالي تم وضع نظام وطني للتدقيق المستقل لمدى فعالية أنظمة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي لتشجيع المحافظة على تلك الأنظمة، وتحسينها.

الهدف الخامس: ترخيص واعتماد برامج التعليم العالي وضع نظام وطنـــي لتـــرخيص، واعتماد البرامج التعليمية في التعليم العالي، الذي يعطي الثقة للجمهور بجودة بـــرامج التعلـــيم العالي.

الهدف السادس: الاستئناف سوف ينظر إلى نظام إدارة الجودة على أنه عادل، وموثوق به من خلال دعمه بإجراءات استئناف احترافية تفي بالمعايير الدولية.

الهدف السابع: ضمان جودة التدريب على البحوث والهدف منه أن يضمن نظـــام إدارة الجودة على قيام قطاع التعليم العالي يسهم بدوراً رائداً في تطوير القدرات، والإمكانيات المتعلقة بإعداد البحوث الوطنية.

الهدف الثامن: ضمان جودة التدريس في التّعليم العالي يجب أن ترقى إلى المـــستويات التي يمكن مقارنتها مع الدول التي وصلت إلى أعلى المستويات، بغرض توفير أفـــضل طـــرق لتدريس الطلاب.

الهدف التاسع: توفير المعلومات حول إدارة الجودة الوطنية يركز هذا الهدف على تجميع البيانات الوطنية في قاعدة بيانات خاصة ليتم تحليلها، ونشرها للجمهور بهدف مراقبة التقدم الذي تم إحرازه في خطة إدارة الجودة.

الهدف العاشر: القدر والإمكانيات العامة ستقوم الحكومة بمساعدة قطاع التعليم العالي في تطوير قدراته، وإمكانياته للالتزام بنظام إدارة الجودة، وتوفير الإدارة اللازمة لتجاوزه.

تشكل معايير الاعتماد الأكاديمي، وسيلة من وسائل ضمان الجودة التي تتعـــدى حـــدود المألوف في حين، أن ضمان الجودة كعملية تقييم تتخطى تحقيق الجودة، وتمثل نوعاً من التقييم المؤسسي الشامل، والموجه، وقد ينظر إلى الاعتماد على أنه نوع مـــن المراجعـــة الـــشاملة، والتقييم المستمر للبرامج الدراسية (اعتماد البرامج)، وتسعى المؤسسات التعليمية الحديثـــة إلـــى

التميز في تقدم خدماتها التعليمية؛ وذلك من خلال الالتزام بمعايير معينة تضمن لهذه المؤسسات التميز، وتحقيق الأهداف، ومن التجارب العالمية، والعربية نذكر مايلي:

ضمان جودة التعليم العالي:

لقد أخذت قضية ضمان جودة التعليم العالي اهتماماً كبيراً منذ أوائل ثمانينيات القرن العشرين، وأصبحت تشكل تحدياً كبيراً لمؤسسات التعليم العالي، لما لها من انعكاسات واضحة على نوعية البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات، وعلى الحراك الأكاديمي، والمهني، والتنافس الدولي، أن دخول العديد من دول العالم المتقدمة، والنامية في مرحلة التعليم العالي الجماهيري مثلت دعوة صارخة لتطوير برامج تعليم عالٍ متنوعة، وذات نوعية عالية؛ وقادرة على ضمان جودة مخرجات هذا التعليم، ومواءمتها مع متطلبات سوق العمل، وحاجات المجتمعات المتجددة، والمتغيرة (سلامة، 2005: 3).

لقد ساد الاعتقاد لدى العديد من مؤسسات التعليم العالي بأن المؤسسات التي تعزل نفسها عن المعايير العالمية للجودة لن تكون قادرة على أن تسهم في تنمية مجتمعاتها، وفي وضع بلدانها في عداد الدول التي تشارك بصورة ملموسة في عمليات التبادل الاقتصادي، والتجارة الحرة التي توسعت إلى حد كبير في أواخر القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين في ظل التكتلات الاقتصادية، والإقليمية، والدولية العملاقة، ولا تزال تتوسع، وتمتد جذورها إلى ميادين النشاط الإنساني كافة (الخطيب، 2010: 19).

ويرى النجار (2000: 73) أن المفهوم التقليدي لجودة التعليم العالي ارتبط بعمليات الفحص، والرفض، والتركيز على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات، والمهارات الإدراكية، والحركية، والمنطقية، والتحليلية، والسلوكية، لذلك تحول هذا المفهوم التقليدي للجودة في التعليم العالي إلى مفهوم توكيد جودة التعليم العالي، والذي تستند بالدرجة الأولى على

ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء، وبناء منظومات لإدارة الجودة للتعليم العالي، ومع صعوبات التطبيق ظهرت أهمية بالغة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، والتي تحتاج إلى مشاركة من الجميع لضمان البقاء، والاستمرارية لمؤسسات التعليم، وهو أسلوب لتحسين الأداء بكفاءة أفضل.

ويشير حسين (2006: 3-4) إلى أن مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر عام 1988 ينص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف التعليم، وأنشطته مثل:المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني، والمرافق، والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة الجودة متعرف بها دولياً.

وأشار فيرنا (Verna, 2003: p88) أن الجودة هي تلبية ما يتوقعه المستفيد، أو ما تفوق توقعاته، وأن الجودة هي الملاءمة للاستعمال.

بينما يعدل كوستين (Costin,2004: 44) على التعريف ليشمل الخدمة، فيعرف الجودة على انها ملاءمة المنتج لتلبية الاستعمال المقصود منه كما يطلبه المستفيد.

ويعرفها بننكير وماجر (Bannker & Majer, 2005: 44) بأنها الإشباع التام لاحتياجات المستفيد بأقل كلفة داخلية.

وأوضح هيترز (Hirtz, 2002: 70) بأن الجودة هي المواصفات الشمولية لكيان ما؛ كأن يكون منتج فرد، منظمة، والتي تتصل بقدراتها على إشباع الحاجات القائمة، أو المفترضة.

فجودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص، ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل، والمجتمع، وكافة الجهات الداخلية، والخارجية المنتفعة، إننا

نعرف جيداً أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية، والسياسات، والنظم، والمناهج، والعمليات، والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتيه للابتكار، والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه (Appalachian State University, 2006).

وترى الباحثة أن جودة التعليم هي عبارة عن معيار مناسب للتميّز، والكمال يستوجب تحقيقه، وقياسه، وتقديم الجامعة أفضل ما لديها لعملائها من أجل كسب رضاهم. الاهتمام بكافة الجوانب والتفاصيل على حد السواء بهدف الوصول إلى الكمال فلا مجال للصدفة، والتخمين، والجودة ليست إرضاء الزبون فحسب بل إدخال السعادة إلى نفسه.

ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، وتوزيع المسئوليات، والصلاحيات على الأفراد، وإيضاح الأعمال، والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل، ومتابعته، كذلك مراقبة، وفحص كل ما يرد إلى المؤسسة التعليمية، والتأكد أن الخدمة قد تم فحصها، وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة (السايح، 2007: 31).

إن ثقافة الجودة، وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل المسئولين في إدارة المؤسسة التعليمية، والطالب، وأعضاء هيئة التدريس ليصبحوا جزءاً من برنامج ثقافة الجودة. ومنها فالجودة تعني القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم العالي بشكل فعال ليحقق أهدافه، ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع، والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم العالي ديفيد (David, 2000: 16).

وترى الباحثة أن الجودة الشاملة مجموعة من الخصائص، والسمات التي تعبر بدقة، وشمولية عن جوهرها، وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات،

وتغذية راجعة، وأن الجودة الشاملة تحتاج إلى أرضية متينة في كافة بنيانتها التنظيمية، والإدارية، والاجتماعية داخل مؤسسات التعليم العالي.

خريطة جودة التعليم العالي:

لا بد للهيئة، أو الجهة التي تتولى عملية ضبط الجودة في التعليم العالي من أن يكون لديها خريطة تتضمن رؤية واضحة، ورسالة هادفة، ومجموعة من القيم، والأهداف، والاستراتيجيات التي تنسجم مع مثيلاتها عالمياً لتوحيد الهدف العالمي من ضبط جودة التعليم العالي لمواجهة تحديات التنمية، ومحركات التغيير بكوادر قادرة على التعامل معها بمنهجية علمية، ومرونة عالية، ومهنية قائمة على التقنية الحديثة، لهذا يجب على كل مؤسسة تعليمية أن تتبنى خريطة تتضمن رؤية، ورسالة واضحتين فيما يتعلق بالجودة لديها، تبدأ بتشكيل لجنة عليا تقوم بدراسة المعايير المعتمدة من قبل الهيئة، أو الجهة ذات العلاقة دراسة متعمقة، ورسم الخطوط العريضة لآليات تطبيقها لهذه المعايير، وتشكيل لجان فرعية على مستوى الكليات، والأقسام، وعقد الدورات التدريبية لهم من أجل القيام بإعداد الخطط، والدراسات التي تصب في تلبية متطلبات معايير ضمان الجودة، ومن الإجراءات الواجب القيام بها دراسة التقييم الذاتي التي تقف من خلالها المؤسسة على جميع الجوانب المتعلقة بمعايير ضمان الجودة، وتقديم البراهين، والشواهد التي تدل على توفرها على أرض الواقع، وبهذه الطريقة تستطيع المؤسسة التعرف إلى جوانب القوة فتعززها، وجوانب الضعف فتضع الخطط اللازمة لحلها، وبذلك تضمن إلى حد كبير جودة عملياتها، ومخرجاتها (الطراونة، 2010: 8).

وترى الباحثة أنه يجب على كل المؤسسات التعليمية تقديم خريطة واضحة في رسالتها لتحقيق مجموعة من الأهداف، والقيم، للتعرف إلى جوانب القوة، والضعف في جودة البرامج لضمان عملياتها، ومخرجاتها.

أهداف وخصائص ضمان الجودة:

أن أهم أهداف ضمان الجودة كما أوردها حسين(2006 :146) تعتبر شـاملة لكافـة أبعاد الجودة وهي كالآتي:

1- وضع أهداف لسياسة الجودة، ومتابعة تنفيذها من منظور شامل، وتصميم موازنات لضبط الجودة، ومتابعة الأداء على ضوئها، وتحسين، وتقييم نظـام ضـمان الجـودة، وزيـادة الإنتاجية، وخفض التكلفة كأهداف متكاملة.

2- معرفة المهام الموكلة إلى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية، ومعرفة كيفية أداء هذه المهام، والرغبة في إتقان العمل، واتخاذ الإجـراءات التـصحيحية اللازمـة؛ وتـوفير المـوارد الضرورية لإتمام العمل.

3- تقليل المخاطر المترتبة على أنخفاض الثّقة بالمنتج التّعليمي، أو الإعتماد عليه.

وأما خصائص ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي فقد ذكرت الأدبيات المتاحة بعض هذه الخصائص التي أوردها حسين 2006 (149 - 150) والتي يمكن إيجازهـا فـي النقاط التالية:

1- الإلتزام بالمشاركة من قبل كل الأفراد العاملين، والطلاب المشاركين في عمليـات ضـمان الجودة عن طريق، التقييم الذاتي، وتقييم المجالات الأكاديمية، والإدارية، والتجميع المنهجي للأسباب الخاصة بالرضا عن الخدمة التعليمية، وخبـرات الطالـب، متـضمناً فـي ذلـك المقارنات الخارجية، والتقييم الخارجي للمقررات المهنية من خلال الاعتمـاد، والمراجعـة الدولية.

2- التركيز على الإدارة، والكفاءة، والتخطيط، وعمليات الموارد لتحقيق التميّـز، والتحـسين المستمر من خلال ربط الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية بـالخطط، والأولويـات،

ونظم المراجعة والتقييم، ووضع لائحة أكاديمية، ولجان تطوير، وتطبيق، ومراجعة السياسات الأكاديمية، والربط بين عمليات التقييم الأكاديمية، والإدارية، وتوفير الدعم المالي المتمركز حول الأداء التدريسي والبحث.

3- الإلتزام بتقييم المخرجات، والعمليات في مقابل المعايير الخارجية عن طريق:

أ- الروابط الرسمية مع الجامعات الرائدة في العالم، وتطبيق القياس المقارن بأفضل المعايير الأكاديمية، والمخرجات.

ب- القياس المقارن بالأفضل على المستوى القومي، والعالمي لعملية ضمان الجودة مع المؤسسات الأخرى، وتتطلب هذه الملامح بعض الشروط التي تدعم ضمان الجودة وهي أن يكون الأكاديميون مؤهلين للعمل داخل المؤسسة، ولديهم من المعرفة، والمهارات ما يمكنهم من القيام بأدوارهم، وواجباتهم على أكمل وجه، وأن يتم تعيين الأكاديميين في وظائف طويلة الأمد، ومستمرة لوقت طويل، وأن توجد خدمات إلكترونية، وإدارية مناسبة داخل المؤسسة.

وترى الباحثة أن الهدف من عملية جودة البرامج الأكاديمية التأكد من أن التعليم الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي تتوافر فيه مستويات الجودة المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة من هذه البرامج.

عناصر ضمان الجودة وأساليبها:

تعددت عناصر الجودة، لاختلاف أهداف هيئات الاعتماد الأكاديمي الخاصة بكل بلد، كما أشار إليها كل من عبد العزيز وآخرون (2005: 476- 477) وهي كما يلي:

1- تخطيط الجودة: ويعرف بأنه الهيكل التنظيمي، والإجراءات، والعمليات، والموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة، ويجب أن تكون هذه النظم شاملة نظراً لأهميتها في تحقيق الجودة.

2-تحسين الجودة: يشير إلى الطريق، والمقاييس التي تستعين بها المؤسسة بهدف تحقيق الكفاءة، والفعالية للأنشطة، والعمليات، وتحسين الإنتاجية، ومستوى رضا العملاء، والمؤسسة نفسها.

3-ضبط الجودة: يشير إلى العمليات، والأساليب التي يتم استخدامها داخل المؤسسات لضمان التزامها بمعايير الجودة، وتحقيق مستوى عال من التحسين المستمر في معدل الأداء.

إن توفير بيئة مساندة للتعليم العالي مرتفع الجودة ليس بالأمر اليسير على كافة الأطراف المعنية في نظام التعليم العالي، ومن أهم الآليات التي تحقق ضمان الجودة في أنشطة التعليم، والتعلم بالتعليم العالي ما أشار إليه الخطيب (2003أ: 187 – 190) والتي يمكن إيجازه في النقاط التالية:

1- أسلوب التعلم العملي، وبحوث العلم: يعمل هذا الأسلوب على توفير بيئة تعلم ذات جودة كلية، أو شاملة، وفي هذا الأسلوب يتعين تشجيع التعلم عن طريق العمل التعاوني، والبحث العلمي كمنهجية مناسبة لتحسين عملية التدريس، وعملية التعلم، والتنمية المهنية، وعلى صعيد العمل التعليمي في التعليم العالي يحتل أسلوب المهنية، والمساءلة مكانة خاصة في الجهود الرامية إلى ضمان الجودة النوعية.

2- أسلوب التقويم الذاتي: ويهدف هذا الأسلوب إلى التعرف على ما إذا كانت المؤسسة، أو البرنامج واضح الأغراض، وما إذا كانت طرق التدريس، والتعلم القائمة متمشية مع العصر، وما إذا كان الطلاب يتعلمون فعلياً، وهل تعكس الفعاليات، والأنشطة طموحات سوق العمل لذلك وجب أن تشتمل طرق التقويم الذاتي على معايير معروفة، وموافق عليها من كل الأطراف، وأن يشمل تطبيقها كل ذوي العلاقة، وأن يستهدف التقويم الذاتي البعد البنائي، وليس النقدي من أجل التنمية، والمراقبة، والمتابعة الذاتية.

3- أسلوب مراجعة النظير: وهو من الأساليب الضرورية لضمان الجودة في التعليم العالي، بل يعد مكملاً لأسلوب التقويم الذاتي، ويقوم أسلوب مراجعة النظير على أساس تعيين مستشارين مقيمين يتم اختيارهم من الأوساط العلمية ليكونوا بمثابة لجان للتقويم، والمراجعة، ويقوم هؤلاء بزيارات إلى موقع المؤسسة، أو البرنامج المستهدف بغرض تقديم النصح، والإشراف من أجل تحسين جودة التعليم المقدم، بل، والمساهمة في تقويم الجودة النوعية للمؤسسة، أو البرامج، ويستخدم هؤلاء الزوار معايير ذات صبغة كيفية لهذا الغرض.

4- أسلوب الاعتماد بشقيه الأكاديمي والمهني: وهو من بين الأساليب المتبعة، والأكثر استخداماً في الوقت الحاضر، ذلك أنه بفعل مواكبة التعليم العالي، وتفاعلة مع عصر الإنتاج، والاقتصاد، والتقنية أخذ المسئولون عن تطويره على عواتقهم مسؤولية البحث عن وسائل مناسبة لتحسين جودته، وزيادة فاعلية عملياته التعليمية برمتها.

5- أسلوب الدراسة الذاتية: ويعد أسلوباً مهماً في تحقيق شروط، ومواصفات ضمان الجودة لمؤسسات، وبرامج التعليم العالي، وعادة ما تجري الدراسات الذاتية على أساس أنها تقع ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي للبرامج، والمؤسسات، وتستفيد الجهة التعليمية التي تقوم بالدراسة الذاتية استفادة عظيمة من نتائج هذه الدراسة إذا ما أحسن القيام بها، وإذا ما توفرت لها الخصائص اللازمة.

وترى الباحثة أن أساليب ضمان الجودة في البرامج التربوية تقوم على مجموعة من المعارف والمهارات التي تقدمها الكلية داخلها لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة من البرنامج الأكاديمي في فتره زمنية محددة.

مراحل ضمان الجودة ومبادئها:

للتأكد من أن المؤسسة التعليمية، أو البرنامج يحققان معايير ضمان الجودة لا بد أن تمر عملية ضمان الجودة بمجموعة من المراحل، والتي أشار إليها حسين (2006: 154 – 155) أن مراحل ضمان الجودة كمايلي:

1- **التقييم الذاتي:** ويمثل الخطوة الأولى في ضمان الجودة، حيث تستطيع المؤسسة من خلاله تحديد موقفها الحقيقي، وواقعها، ويتم تحليل مؤشرات هذا الواقع مما يساعد على وضع استراتيجية للتطوير، والتحسين المستمر على أساس قياس معدل الأداء، والإنجاز، ويتطلب التقييم الذاتي مشاركة الأفراد العاملين في المؤسسة، وتحسين دافعيتهم نحو العمل، والاهتمام بنتائج العمل، والتوجه نحو التنمية المنشودة.

2- **التقييم الخارجي:** ويقوم به الخبراء حيث تكمن أهمية التقييم الخارجي للمؤسسة إلى إمكانية مقارنة البرامج الدراسية الخاصة بها بالبرامج التي يتم تدريسها في المؤسسات العالمية الأخرى لإمكانية الاستفادة منها، إلا أن أهمية هذا النوع من التقييم تتناقص بسبب وجود نوع من الألفة بين المقيمين العاملين في المؤسسات نتيجة لتعدد الزيارات الميدانية، والدراسات الذاتية في داخلها، ومن ثم تدعو الحاجة إلى الاستعانة بخبراء جدد فتتسم عملية التقييم بمزيد من الموضوعية.

وترى الباحثة أن التقيم الخارجي الذي يعتمد بدوره على المفتيشين جاء لتسهيل تحقيق الأهداف لعملية ضمان الجودة في تكوين خلفية معرفية، عن إعداد، وتنفيذ، وتحسين البرامج التربوية في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية.

وتقوم أنظمة الجودة المبنية على أساس مواصفات ضمان الجودة (ISO9000/2/3) على مبادئ أساسية، كما حددها الخطيب (2010: 46) بما يلي:

1- التنظيم: تتطلب مواصفات ضمان الجودة من المؤسسة أن تحدد مسئوليات كل شخص، وصلاحياته، والتدخلات التنظيمية بينه، وبين الآخرين، بحيث تضمن أن يتم دوماً إنجاز جميع الأعمال بشكل صحيح.

2- توثيق نظام الجودة: ويشمل إعداد دليل الجودة، والإجراءات، وتعليمات العمل، أي توثيق كيفية القيام بجميع أنظمة العمل التي تؤثر على الجودة في المؤسسة.

3- ضبط وثائق نظام الجودة: ويشمل ذلك ضبط تطوير هذه الوثائق، ومراجعتها، والمصادقة عليها، وإصدارها، وتعديلها، تجنباً للقيام بالأنشطة، أو الأعمال بطرق مخالفة لما هو معتمد، والاحتفاظ بسجلات الجودة ويهدف إلى تمكين المؤسسة من تتبع ما حدث في حال ظهور أي مشكلة، وإظهار أنه قد تم اتباع الإجراءات.

4- التحقق من تنفيذ الأنشطة التي يشملها نظام الجودة: ويشمل التحقق من التصميم، والمصادقة عليه، فحص المنتج أثناء عمليات التصنيع للتأكد من مطابقة المواصفات؛ وتحديد حالات عدم المطابقة، واتخاذ الأعمال التصحيحية المناسبة أي أنه عند ظهور أي حالة عدم مطابقة ذات علاقة بالمنتج، أو بنظام الجودة، فإنه يتم تحديد أسباب ظهورها.

وترى الباحثة أن الجودة تشير إلى العمليات، والأساليب التي يتم استخدامها داخل المؤسسات لضمان التزامها بمعايير الجودة، وتحقيق مستوى عال من التحسين المستمر في معدل الأداء، وتهدف الجودة إلى تحديد مدى الوفاء بالمعايير المحددة للجودة، وضمان عمليات الأداء، ويهتم بالكشف عن الأسباب الكامنة وراء مشكلات الجودة، ومن ثم تحسين جودة المنتج التعليمي، وقد يركز هذا المفهوم على مؤسسات التعليم في المدخلات، والمخرجات، والأساليب التي يتم استخدامها لتقييم الجودة.

طرق تحقيق الجودة وتحسينها:

هناك عدة طرق لتحقيق الجودة، وتحسينها، كما بينها سلامة (2004: 23) وهي كما يلي:

1- تخطيط الجودة (Quality Planning): وهي الأنشطة التي تحدد الأهداف، والمتطلبات الخاصة بالجودة، وبتطبيق عناصر نظام الجودة، وتشمل تخطيط المنتج، والتخطيط الإداري، وتخطيط العمليات، وإعداد خطط الجودة، ووضع الترتيبات اللازمة لتحسين الجودة.

2- ضبط الجودة (Quality Control): وهي الأساليب، والأنشطة العملياتية المستخدمة لتلبية متطلبات الجودة، وتشتمل على الأساليب، والأنشطة العملياتية الهادفة إلى مراقبة العمليات، والحد من أسباب الأداء غير المقبول في جميع مراحل تحقيق المنتج للوصول إلى الفاعلية الاقتصادية المرجوة، وينظر عادة إلى ضبط الجودة على أنه وسيلة للكشف عن العيوب، وليس لمنع حدوثها، فهو يعتمد بشكل أساسي على التفتيش الذي يعتمد بدورة على المفتشين، الذين يقومون بفحص عينات من المنتج، إما بشكل دوري، أو بعد تصنيع دفعة منه، بهدف الكشف عن الوحدات المعيبة.

3- ضمان الجودة (Quality Assurance): وهي جميع الأنشطة المنهجية، والمخطط لها المطبقة ضمن نظام الجودة، ويتم إثباتها عند الحاجة، لتزويد الثقة الكافية بأن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة، وإن ضمان الجودة يعتمد على الوقاية، أو منع حدوث العيوب بدلاً من الكشف عنها، ويركز على الحاجة إلى تطبيق أساليب ضبط موثقة على الأنشطة المنفذة في جميع مراحل تحقيق المنتج.

4- تحسين الجودة (Quality Improvement): فهي عبارة عن الأعمال المتخذة عن المؤسسة لزيادة فاعلية الأنشطة، والعمليات، ومردودها، بهدف تزويد فوائد إضافية للمؤسسة، ولزبائنها.

وترى الباحثة أن طرق تحقيق الجودة وتحسينها تتم جميعاً وفق الخطط المعتمدة، والمواصفات القياسية، وأن تحقيق الجودة في البرامج التربوية ينبغي أن تكون في إطار فلسفي لتحقيق الجودة، وتحسينها.

وحظيت الجودة باهتمام كبير في معظم دول العالم باعتبارها إحدى الدعامات الأساسية لأنظمة التعليم التي ينبغي عليها مواكبة التغيرات العالمية، والتكيف معها، ونقطة انطلاق الكوادر البشرية المؤهلة علمياً للمشاركة في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة، ومواجهة التأثيرات السلبية الناجمة عن محركات التغيير وصولاً إلى حلول عملية تعود بالفائدة على المجتمعات، ولتحقيق ذلك فإن عملية ضمان الجودة تعمل على تطبيق أساليب متقدمة لتحسين مستوى التعليم العالي، وتفعيل الممارسات الموجودة، وتطويرها باستمرار، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في مخرجات مؤسسات التعليم العالي لتتلاءم مع الاحتياجات المحلية، والإقليمية والعالمية، وإن أهمية جودة التعليم العالي تظهر من خلال ما يمكن أن يحققه من فوائد عند تطبيقه لمعايير ضمان الجودة كما أوردها الطراونة (2010: 7) وهي كمايلي:

1- التطوير المستمر لرسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها: إذ إن تطبيق معايير ضمان الجودة سيدفع مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة دائمة لرسالاتها، وأهدافها مما يجعلها تواكب المتغيرات السريعة، والمتلاحقة التي تفرضها العولمة، واقتصاديات المعرفة، كما يجعلها تلبي متطلبات التنمية الشاملة خاصة أن معايير ضمان الجودة لا تقف عند سقف معين بل هي دائمة التطور مما يجعل مؤسسات التعليم تلاحق هذا التطور، وتسعى لتحقيق مستوياته.

2- الاستثمار الأمثل للموارد المالية، والبشرية: إذ إن مؤسسات التعليم العالي تعاني من هدر الطاقات البشرية، كما أن مواردها المالية إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها، وتنفيذ برامجها، أو أنها تستنزف في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، ولذا فإن تطبيق معايير ضمان الجودة يحقق الأسلوب الأفضل لاستخدام الموارد المالية؛ والبشرية بصورة صحيحة.

3- تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي: إذ إن رسالة المؤسسات لا تقف عند الغايات التعليمية فقط بل تتجاوز ذلك إلى محيطها الأوسع، وهو الدور المجتمعي، والإنساني، ولاشك أن جودة التعليم ستؤثر بصفة مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها (الطلبة)، الذين يعدون مدخلات لعمليات، وأدوار أخرى مثل القيام بالأبحاث العلمية، وتقديم الاستشارات العملية، ومساعدة متخذي القرار، والمساهمة في اقتراح حلول للمشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والبيئية التكنولوجية، والصناعية، وغيرها، التي من شأنها أن تحد من تأثيرات محركات التغيير العالمية.

4- تطوير مهارات العاملين في مجال التعليم العالي: إذ إن معايير ضمان الجودة تشترط على العاملين في المؤسسات التعليمية مستويات عالية من الكفاءة المهنية، وتدريب مستمر، واستخدام أمثل لوسائل التقنية الحديثة، وتوفر مهارات قيادية، مما ينعكس على أداء، وإنتاجية العمل، ويسهم في تطوير التنمية بأبعادها المختلفة.

ويؤكد أبو فارة (2006: 23) أن نقطة البداية لجودة الخدمات التعليمية تكمن في تحديد التحصيل المطلوب (Desired Outcoms)، ويتبع ذلك تصميم المناهج التعليمية القادرة على تحقيق هذه النتائج، واختيار الطلبة ذوي الكفاءة لدراسة هذه المناهج التعليمية، وطرح هذه المناهج ضمن خطة الجامعات، وتنفيذها من أجل تحقيق النتائج المرغوب فيها، مع ضرورة

مراعاة تحقيق ضمان الجودة في ضوء مؤشرات، ومقاييس تتضمن ذلك، وتعبر جودة الخدمات التعليمية عند بلوغ، وتحقيق ما حددته إدارة الجامعات من أهداف(Objectives) ومن عناصر، وقضايا مستهدفة (Targets) ويقاس مستوى جودة الخدمات التعليمية بمقدار ماجرى الوصـــول إليه فعلاً من جهود العاملين، والإدارة في محورين أساسيين هما: التطوير، والتجديد المستمرين للمجالات، والأهداف المتوخاة للعملية التعليمية، بحيث تكون قادرة على إشباع حاجات المجتمع، وتلبية احتياجات القطاعات الاقتصادية ذات العلاقة، وعدم السماح بأية فجـــوة بـــين المتحقـــق، والمستهدف

وترى الباحثة أن الجودة، والتعليم العالي تبدأ من تطوير نظام الاعتماد في التعلـــيم مـــن مجرد الاعتراف الرسمي بالمؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية إلى التركيـــز علـــى التقيـــيم، والتطوير المستمرين للجودة النوعية، وأصبح بذلك هذا النظام عملية يتم من خلالها العمل علـــى التحسين، والتطوير المستمر لمؤسسات وبرامج التعليم.

طرق قياس الجودة في التعليم العالي:

قبل كل شيء يجب أن نعرف أن قياس الجودة يقتضي ما يلي، كما بينها عشيبه (2000: 44) وهي كالأتي:

1- تحليل المدخلات التي تشكل مكوناً من مكونات نظام إنتاج السلعة، أو الخدمة، ويدخل فيهـــا جميع الموارد البشرية كالمديرين، وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، والموارد غيـــر البشرية مثل المباني، والمعدات، وكل ما من شأنه التأثير في النتائج من أفراد، وسياســـات، وأحداث، وموارد، وإمكانات، وغيرها.

2- تحليل الإجراءات، أو العمليات: وهي تضم مجموعـــة العمليـــات التشخيـــصية، والفنيـــة، والإدارية.

3- تحليل النتائج، أو المخرجات، وتضم الخدمة التي يحصل عليها العميل، أو المستفيد بما في ذلك المراجعون، والمجتمع، ويتم قياسها عن طريق قياس درجة رضا المنتفعين، واستخدام الوسائل المتاحة.

وهناك أكثر من طريقة لقياس الجودة تتأسس كل طريقة على طبيعة نظرة المؤسسة إلى مفهوم الجودة.(National Quality Assurance and Accreditation, 2004: 45) وهي:

1- قياس الجودة بدلالة العمليات: حيث يتميز مجال التعليم العالي بتعدد عملياته مما أدى إلى ومن تلك الطرق كما بينها لجوء بعض الباحثين إلى عنصر من عناصر تلك العمليات.

2- قياس الجودة بدلالة المخرجات: إن هذه الطريقة تشدد على نواتج التعلم، ومخرجاته، واعتباره مقياساً جيداً للجودة لأنه يؤكد أهمية ما يتعلمه الطالب فعلاً بدلاً من تكلفة تدريبه.

خطوات تطبيق الجودة في التعليم العالي ومتطلباتها:

إن خطوات تطبيق الجودة، أو التخطيط لضمان الجودة في التعليم العالي عديدة، ويمكن إيجازها كما ورد لدى عطية (2008: 46-47) وهي كالآتي:

1- إعداد خطة تنفيذية، ومراجعة أنشطة المؤسسة، ومجالات العمل، وبيان ما يجب عمله، وما يجب تفاديه مع كل خطوة في النشاط، ووضع قواعد العمل الإدارية(البروتوكولات) وهي عبارة عن خطة مفصلة دقيقة تصف الإجراءات الإدارية لعمل المؤسسة، ووضع المواصفات المطلوبة، ويتضمن وصفاً، مفصلاً لخصائص المنتج، او الخدمة، وقياسها.

2- وضع معايير الأداء وهي عبارة عن تعليمات محددة دقيقة للأداء المتوقع من العاملين في المؤسسة، وفي ضوء هذه المعايير يمكن تعريف، أو تحديد المدخلات المهمة، وتعريف، أو تجديد تسلسل الإجراءات اللازمة للوصول إلى النتائج المرغوب فيها، ووصف هذه النتائج

على أن تتمتع هذه المعايير بالمصداقية، ويمكن الاعتماد عليها، وأن تكون واقعية واضحة تتماشى مع تقنيات العصر، ومتطلباته.

3- نشر المعايير القياسية بمعنى وصولها إلى الفئة المستهدفة، والتأكد من أنهم فهموها، وتقبلوها، ويقومون بتنفيذها بطريقة صحيحة، فليس من المهم وضع المعايير إنما المهم هو معرفة جميع هذه المعايير وتطبيقها في مجال العمل، ومراقبة الجودة. وهذه الخطوة تتم بالاستمرار في جمع البيانات الخاصة بمؤشرات معينة، وتحليلها لمعاونة المديرين على تحديد مدى تنفيذ الأنشطة طبقاً للخطة، ومدى تأثير هذه الأنشطة في القطاع المستهدف.

4- تحديد فرص التحسين، وتحديد المشكلة التي تواجه تحقيق الجودة، وتحليل المشكلة، ودراستها لتحديد الأسباب الجذرية للمشكلة، وسرعة الوصول إلى حل لها، واختيار الحل المناسب للمشكلة، وتصحيحه، ويتضمن إدراج جميع الحلول الممكنة، وتنفيذ الحل، ويتم عبر مراحل منها التخطيط لتنفيذ الحل ثم التنفيذ بخطوات محددة، ثم تفحص مواصفات النجاح والإجراءات، وأنواع المقاومة للحل، ثم اتخاذ الإجراءات الصحيحة ثم مراقبة التنفيذ.

وهناك متطلبات ضرورية لتطبيق الجودة في التعليم العالي كما بينها مجيد وآخرون (2008: 205) وهي كالآتي:

1- التنسيق بين الجهات التعليمية، وغيرها كمنظومة متكاملة، ومعايير تقييم قبل، وأثناء، وبعد أداء العمل في القطاع التعليمي.

2- اعتماد العمل بالدراسات القائمة على البحث العلمي المقنن، ودراسة تجارب الآخرين، والإفادة منها بما يتناسب مع واقعنا.

مقومات نجاح ضمان جودة البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليم العالي:

إن من مقومات نجاح ضمان جودة البرامج التربوية في المؤسسات التعليمية التي ينبغي لإدارات البرامج التربوية اتباعها للحصول على شهادة الاعتماد من خلال تحديد وصياغة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج التربوي، وتنظيم ورش عمل، وبرامج تدريبية، وتوعية للعاملين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في البرنامج التربوي، وإجراء عملية التقويم الذاتي للبرنامج التربوي وفقاً للضوابط، والأسس المعمول بها في الكلية. وإعداد تقارير المقررات الدراسية، وتتضمن (توصيف المقررات الدراسية، بيانات إحصائية للمقررات الدراسية مثل عدد الطلاب لكل مقرر، نسب النجاح وغيرها). إعداد تقارير البرامج التربوية في الكلية، وتتضمن (توصيف البرامج التربوية، البيانات الإحصائية للطلاب، المراجعين الخارجيين، وغيرها)، وإجراء الزيارات الميدانية، وعقد اللقاءات مع إدارة البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة وبعض الخريجين، وزيارة مرافق إدارة البرنامج وتنتهي هذه المرحلة بكتابة تقرير نهائي يرفعه فريق الجودة، والاعتماد في الكلية، ويتضمن ملف التقويم (التعريف بالبرنامج، لمحة تاريخية على البرنامج، معايير التقويم الأساسية لجودة البرنامج التربوي)، وتجهيز الوثائق اللازمة لمراجعة إنجازات المراحل السابقة، وإدخال بيانات توصيف البرامج التربوية، والمقررات الدراسية في الحاسب الآلي، وكتابة التقرير السنوي عن البرنامج التربوي، ويُمكن بعد ذلك التقدم للمؤسسات الدولية للحصول على الاعتماد الخاص بالبرنامج التربوي (مجيد وآخرون، 2011: 13).

وترى الباحثة أن مقومات النجاح في جودة البرامج التربوية بتوفر معايير، وشروط الجودة، والنجاح في مدخلات المؤسسة التعليمية، وعملياتها،ومخرجاتها، والاعتماد هو المدخل لتحقيق الجودة، ويعد الحافز على الرقي بالعملية التدريسية ككل، ويبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي المؤسسة التعليمية.

التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

هناك العديد من التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن ويمكن تصنيف هذه التحديات كالآتي كما وردت لدى الطراونة (2010: 19) وهي كالآتي:

1- التوسع الهائل في الطلب على التعليم العالي: تزايد أعداد الطلبة الراغبين بالالتحاق ببرامج التعليم العالي بشكل ملحوظ في الأعوام الخمسة الماضية، مما أدى إلى تشكيل عبء كبير على مؤسسات التعليم العالي، وتحديداً الجامعات الرسمية.

2- ضعف الإقبال على التعليم التقني: يواجه سوق العمل الأردني تضخماً واضحاً في عدد خريجي الجامعات من البرامج المختلفة، ونقصاً كبيراً في المهنيين، والفنيين، مما أدى إلى ظهور مشكلات اجتماعية، واقتصادية، وتعليمية.

3- عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لحاجات سوق العمل: ويتمثل ذلك بعدم الانسجام بين الاحتياجات الوطنية، ومتطلبات ترخيص البرامج.

4- وغياب الترابط بين البرامج التربوية، ومهارات مُخرجات العملية التعليمية، وعدم توفر منهجية مؤسسية للتنسيق بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات السوق المحلي، والإقليمي المتغيرة.

5- المناهج الدراسية: حيث تفتقر المناهج الحالية للمقررات التعليمية التي تساعد على تطوير المهارات الفكرية، مثل: التفكير التحليلي، والاتصال، والقيادة، والمبادرات المؤسسية، ولهذا لا بد من العمل على تحديثها من خلال تقديم مناهج تعليمية تحفز العقل، وتنير التفكير الريادي، وتستحث الإبداع.

6- التحديات المالية: منها انخفاض الميزانيات المخصصة للجامعات، وتدني الإنفاق على التعليم الجامعي، وصعوبة تأمين مصادر تمويلية كافية، وثابتة للحفاظ على مستوى تعليمي متطور، وعدم تمويل النشاطات التي تهدف إلى تطوير خطة استراتيجية شاملة لمخرجات التعليم العالي الأمر الذي دفع الجامعات إلى الاعتماد على مواردها الذاتية التلقائية، والمحدودة، وبالتالي تراجع مُخرجاتها.

7- تدني مستوى العملية التعليمية:

وفيما يلي أبرز الأسباب التي أدت إلى ذلك:

أ- سياسات القبول: تتمثل التحديات التي تواجه سياسات القبول في ضعف المواءمة بين أداء الطلبة في الثانوية العامة، واختيارهم لتخصصاتهم، حيث إن معدل الثانوية العامة هو العامل الوحيد الذي يؤخذ بعين الاعتبار للقبول في البرامج التربوية، وتجاهل عامل النوعية في سياسات القبول في الجامعات الخاصة، وبرامج القبول الموازي في الجامعات الرسمية، وتخصيص سياسات قبول خاصة لبعض الفئات الاجتماعية أدت إلى غياب التجانس في معايير القبول.

ب- أعضاء الهيئة التدريسية: وتتمثل التحديات المتصلة بأعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية في صعوبة توفير أعضاء هيئة تدريس بالتخصصات، والخبرات المطلوبة، وغياب سياسة واضحة لبناء قدرات الموارد البشرية، مثل تدريب أعضاء الهيئة التدريسية، ودعم الأعضاء الجدد، فغياب نظام تقييم شفاف، وعادل، هجرة العقول، حيث يتم انتقال العديد من العقول العاملة في الجامعات الأردنية للعمل في الدول المجاورة برواتب، وحوافز أعلى.

ج- البحث العلمي: تتمثل التحديات التي تواجه البحث العلمي في التركيز على البحوث النظرية عوضاً عن التركيز على البحوث التطبيقية التي تحقق مردوداً فعلياً، فغالبية البحوث التي تقدم في الأردن، يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، بهدف الترقية، وليس لتقديم نتاج بحثي، يمكن الاستفادة منه وتطبيقه، ولا يتجاوز النشاط البحثي الفعلي لعضو هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، وأغلب الجامعات الخاصة (5% -10%) من مهامه التربوية بسبب ثقل الأعباء التدريسية، ونقص مرافق البحث العلمي في بعض المجالات المتطورة، وغياب أنظمة واضحة، ومحفزة لمهنة الباحث العلمي المتفرغ للبحث، والتطوير، تجعل الكثير من الباحثين يفضلون البقاء في الجامعات؛ أو يتوجهون إلى ممارسة مهن أخرى تدر عائداً أعلى، أو يلتحقون بقافلة هجرة العقول خارج المنطقة العربية، واعتماد تمويل البحث العلمي في الدول العربية؛ ومن ضمنها الأردن على مصدر واحد هو التمويل الحكومي الذي بلغ حوالي (79 %) من التمويل المتوفر للبحث العلمي في المنطقة، في حين أنها لا تتجاوز (40%) في كندا، و(30%) في الولايات المتحدة الأميركية، وأقل من (20%) في اليابان، وضعف التعاون بين قطاع الصناعة، ومؤسسات التعليم العالي، مما يساهم في طرح بحوث غير واقعية لا تتضمن قيمة فعلية لتطوير الاقتصاد الوطني.

د- إدراك أهمية الجوده: عدم تبني رؤية، ورسالة، وأهداف واضحة توجه عمل مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وتترجم إلى خطط إستراتيجية، وأكاديمية، ومناهج تسهم في مخرجات تعليمية مرجوة لكل تخصص، ومجال، وعدم تخصيص موازنات كافية للاستثمار في مجال ضمان الجودة، وعدم تطوير أنظمة ضمان الجودة في الجامعات، والكليات، وغياب نظام تصنيف الجامعات، والبرامج الأكاديمية فيها، وتوجه بعض مؤسسات التعليم

العالي الخاصة نحو الربحية، في حين أن العرف السائد يتمثل في التناقض بين معايير الجودة، وتحقيق الأرباح القصوى.

وترى الباحثة أنه لا تكون الجودة في العملية التعليمية بمجرد خطط، وبرامج ولكن الجودة في حد ذاتها هو أن يرى على أرض الواقع انعكاس هذا الأداء الجيد، وزيادة مخرجاته، وكفاءته وفاعليته.

خلاصة الادب النظري

يتضح للقارئ من خلال الإطار النظري بأنه واقعي، ويسهم في تعظيم ممارسة جودة البرامج التربوية، وكان ذلك من خلال ما بينته الدراسة بضرورة تطبيق معايير الجودة في عملية التعليمية، حتى نستطيع أن نواكب تكنولوجيا العصر، والتقدم التقني، مما يحتم استيعاب العصر، ومواكبته.

وامتاز الإطار النظري باتصاله بثقافة المجتمع العربي، وثقافته، وتمثل ذلك بتطوير الخطط الدراسة في البرامج الأكاديمية بشكل منتظم، وتعديلها، وتطويرها، وإضافة البرامج الجديدة في كل عام لتغطية حاجة المجتمع من جميع النواحي.

ولا بد من أشارة أن الإطار النظري غطى جميع أبعاد جودة البرامج التربوية للدراسات العليا، وكان ذلك من خلال العناوين الواردة في الإطار النظري أهداف، وخصائص ضمان الجودة فاندرج تحت هذا العنوان بشكل جلي أبعاد جودة البرامج التربوية للدراسات العليا.

وقد شرح الإطار النظري الأدارة التربوية، وبين كيف يمكن توظيفها بموضوع الدراسة من خلال الفقرة التالية " وقد أتضح لنا بشكل جلي اتصال الموضوع بالبرامج التربوية، وتمثل ذلك بجودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد. وقد تم توظيفها بصورة واضحة وقد ذكر ذلك في البحث بقول الباحثه ويسهم التعليم العالي في الأردن دوراً هاماً وأساسياً في تنمية المجتمع، حتى أصبح في وقتنا الحاضر

من أهم العوامل المؤثرة في تغيير المجتمعات، وتطورها، فهو يصنع حاضرها، ويخطط معـالم مستقبلها باعتباره يشكل القاعدة الفكرية، والعلمية للمجتمعات البشرية، كما أن لـه دور بـارز، ومهم في تنمية الأنتماء الوطني، والقومي، وإعداد الأطر البـشرية المختلفـة علـى أخـتلاف مستوياتها، بالإضافة إلى توسيع أفاق المعرفة الإنسانية. وهذا ما دفع بالجامعات الأردنية للأخذ بمعايير الجودة، وتطبيقها على مختلف البرامج التربويـة، والتخصـصات، وإخـضاع جميـع الجامعات الرسمية، والأهلية لمعايير الاعتماد العام، والخاص من حيث نسب أعـضاء الهيئـة التدريسية لعدد الطلبة، والتجهيزات والمختبرات العلمية، وشبكات المعلومات الحاسوبية."

وقد غطى الإطار النظري جودة البرامج التربوية بصورة وافية وكان ذلك من خلال المواضيع التالية: (نشأة البرامج التربوية للدراسات العليا، والمعايير المعتمدة في بناء خطط برامج الدراسات العليا، ومعايير هيئة الاعتماد، وأنواع الاعتماد الأكاديمي والتجارب العالمية والعربية، وضمان جودة التعليم العالي، خريطة جودة التعليم العالي). وبهذا يمكن القول أن موضوع الجودة قد شرح بصورة موسعة حيث تم التطرق إلى جميع المواضيع التي تهم الموضوع.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

تناول هذا المبحث الحديث عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة حيث رتبت الدراسات على أساس العربية والأجنبية ثم على أساس الترتيب الزمني من القديم إلى الحديث:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرت الملاح (2005) دراسة، هدفت إلى التعرف على واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (145) عضو هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، ونوع الكلية، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجامعة). وقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات جميعها تتعلق بإتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة باتخاذ القرارات، وتقديم برامج التدريب دورياً، بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، والمؤسسات التعليمية الأخرى، وبإشراك الطلبة في ذلك.

وقام الطلاع (2005): بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، بأبعاده الأحد عشر. وقد تكونت عينة الدراسة من (95) من عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، وأعضاء لجان الجودة في كل جامعة باستثناء جامعة القدس المفتوحة لأن لها طبيعة خاصة. ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة واستخدم المنهج الوصفي، وأسفرت النتائج عن أن أكثر مجالات عناصر نموذج الهيئة الوطنية توافراً هي: نسب النجاح، ونظام الدراسة، والرسالة، والأهداف العامة. كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير اسم الجامعة بين الجامعات الثلاث لصالح الجامعة الإسلامية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كليات العلوم الطبيعية، وكليات العلوم الإنسانية في توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين برامج البكالوريوس، وبرامج الدراسات العليا في توافر هذه العناصر.

وأجرى أبو سمرة وآخرون (2006أ) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (205)عضو هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت النتائج أن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير الجودة الشاملة كان منخفضاً بمتوسط مقداره (2.52)، وتوصلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو واقع جودة التعليم تعزى لمتغيرات (الكلية، الخبرة، الدرجة العلمية)، ولم تجد الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات الدراسة، كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات تتناول إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

كذلك أجرى أبو سمرة وآخرون (2006 ب) دراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250)، طالب وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.46) بانحراف معياري (0.60) كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

وتناول خلاف (2006) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم، والخليل من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والطلبة، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (25) أستاذاً و(95) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبينت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم، والخليل كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين، والطلبة، ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، والكلية للطلبة، والمدرسين.

أما دراسة زيدان (2007) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً جامعياً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أشارت النتائج أن واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس كان بدرجة كبيرة، في حين أشارت بعض نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع جودة التعليم تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص بينما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي

ولصالح مستوى السنة الأولى، وبناء على نتائج الدراسة قدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي انبثقت من النتائج، ومنها العمل على نشر ثقافة الجودة في التعليم في أوساط الطلبة، لكي تصبح مدخلاً لإدارة التعليم بالجودة الشاملة.

وقام عساف والحلو (2009): بدراسة هدفت إلى معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة، كما هدفت إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطالب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطالب)، وتكونت عينة الدراسة من (121) طالباً جامعياً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، ولصالح كليات العلوم، والشريعة، والتربية، ومتغير الوضع المهني للطالب، ولصالح من يعملون في مجال التربية، ومتغير تقدير الطالب، ولصالح ذوي التقدير الممتاز، بينما لم تكن فروق ذات دلالة إحصائية تعباً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، والمسار المتوقع للطالب). كما بينت الدراسة سلبيات، وإيجابيات برامج الدراسات العليا، ومقترحات الطلبة لتطوير هذه البرامج في جامعة النجاح الوطنية.

وقام الثقفي (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على محاولة وضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة والمؤشرات الخاصة بأقسام الرياضيات في كليات العلوم في الجامعات السعودية من حيث (البرنامج التعليمي، والبيئة التعليمية، والرتبة العلمية، والهيئة التدريسية)، والتعرف على مدى مناسبة وتوافر هذه المعايير، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينتها النهائية من(77) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات، و(138) ، طالباً من طلاب قسم الرياضيات من المستويين السابع والثامن، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع

البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وبينت نتائج الدراسة التي كان من أهمها مـــا يلـــي: جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليميـــة مناســـبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مناسبة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنـــامج التعليمـــي والبيئـــة التعليمية لأقسام الرياضيات تعزى لمتغير الجامعة، ووجود فروق دالة إحصائيا عنـــد مـــستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في توافر معظم معـــايير الاعتمـــاد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي بأقسام الرياضيات تعزى لمتغير الجامعة، ووجـــود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في البيئة التعليمية تعـــزى لمتغيـــر الجامعـــة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلاب في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بأقـــسام الرياضـــيات تعزى لمتغير الجامعة.

وتنـــاول العقـــلان والعرايـــضة والهـــواري (AL-Araidah and AL- Aqlan Hawari, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على موضوع الاعتماد، والجودة في الجامعـــات الأردنية بالتركيز على قطاع تعليم الهندسة، واختيرت جامعة العلوم والتكنولوجيا كحالة دراسية ممثلة للجامعات الأردنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى جهود الجامعة المبذولة لتحقيق الاعتمـــاد من قبل هيئة الاعتماد الأمريكية للهندسة، والتكنولوجيا حيث تبين أن ثلاثة أقسام تحقق معـــايير الاعتماد الأساسية، وتم مناقشة مقاييس متعـــددة متعلقـــة بالاعتمـــاد منهـــا تطـــوير المنـــاهج، والمختبرات، وتحسين شبكات الكمبيوتر، والتعليم الإلكتروني، من خلال استبانات استهدفت عينة عشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (15) أستاذاً و(60) طالباً أجابت على أسئلة تتعلق بالوضع

العام في الجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وبينت النتائج أن (40–50%) من المشاركين يقيمون الوضع العام بالجيد، والممتاز، والنسبة المتبقية قيمت الجوانب المتعلقة بالاعتماد على أنها متوسطة، وضعيفة. وبينت الدراسة أن الاعتماد ضمن معايير دولية يحسن الجودة للبرامج المختلفة، وأن نتاج جهود الاعتماد لها تضمينات واسعة على نوعية التعليم في المؤسسات التربوية والأردنية، ويعزز من رضا الطلبة، والهيئة عن البرامج والأقسام المعتمدة، ويحسن من سمعة المؤسسة التربوية، وتوصي الدراسة بتحسين جودة ونوعية تعليم الهندسة في جامعة العلوم، والتكنولوجيا، وبقية الجامعات الأردنية.

كما قامت العمد (2013) بدراسة هدفت للتعرف على معايير الاعتماد الأكاديمي، والتعرف على واقع تطبيق هذه المعايير في الجامعات الأردنية كما يتصورها الخبراء، والمعنيون، والأكاديميون، ومن ثم التعرف على مقترحات لتطوير نظام الاعتماد الأكاديمي.وتكونت عينة الدراسة من (109) من أكاديميين، وإداريين، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت المقابلات المعمقة، والأسئلة المفتوحة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث قامت بدور أداة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول إلى اتفاق المشاركين على إمكانية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمية العام، والخاص على الجامعات الأردنية من وجهة نظر الخبراء في المجال. وفيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد توصلت الدراسة إلى أنه يجب الأخذ بالمقترحات المستقبلية لأفراد العينة، وذلك لجعلها أكثر واقعية، وملاءمة لواقع الجامعات الأردنية في ظل الظروف المحيطة بالبيئة الأكاديمية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

في دراسة قام بها هوارين وهيلي (Horine & Haily, 1995): هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق مبدأ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في

جامعة سدني، استخدم الباحث منهج المسح الشامل، وتكونت عينة الدراسة مــن (106) عــضو هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك خمسة تحديات تحول دون التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة، وهي: الحاجة إلى تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، ومدى التزام القيادة العليا بثقافة الجــودة، وضـــرورة الحصول على دعم، وتأييد كافة الكليات الجامعية، وتخصيص جزء من الوقــت لتطبيــق إدارة الجودة، وأخيراً مراعاة التكاليف، والمصاريف لتدريب العاملين في المؤسسة.

وأجرى ديسكون (Dixon, 2000): دراسة هدفت إلى التعرف على معــايير ضــمان الجودة في أقسام الرياضيات في الجامعة مسقط في سلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المــنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (195) عضو هيئة التدريس، ولتحقيــق أهــداف الدراسة تم استخدم الاستبانة كأداة للدراسة: وتوصلت نتائج الدراسة إلى أبرز المعــايير التاليــة لضمان الجودة منها: تطوير البرامج العلمية، تطوير طــرق، وأســاليب التــدريس، وتــصميم المساقات، توفر برامج خدمات أخرى كالخدمات الاستشارية للطلبة، وعملية التــسجيل، تــوفر غرف محاضرات، كما أتوصلت وجود فروق دالة إحصائيا عنــد مــستوى (α=0.05) بــين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في معايير ضمان الجودة تعزى لمتغير الجامعة.

وقام كل من سيزلي وواكسين (Sessile & Waxen, 2001) بدراسة هدفت للتعرف على برامج ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية في جامعة ميتشغان. وقد تم استخدام الاستبانة، والمقابلات الشخصية، كأدوات للدراسة ولتحقيق هدف الدراسة اســتخدمت الدراســة المــنهج التحليلي في المقابلات، وتكونت عينة الدراسة من (114) عضو هيئة التدريس، وقــد أســفرت نتائج تحليل المقابلات إلى الكشف عن الأهداف التالية لبرامج ضــمان الجــودة فــي الأقــسام الأكاديمية: (إنشاء مراكز لمساعدة الطلبة للحصول على وظيفة، ومواصلة الاتصالات بالشركات

العامة، والخاصة من أجل ذلك، استقطاب ذوي الكفاءات، وإيجاد بيئة عمل مشجعة، مكافأة الطلبة المستحقين، أو المتفوقين.

واما دراسة البلوشي (Al- Bulushi ,2003) هدفت إلى بيان الخصائص الرئيسة لنموذج الاعتماد المؤسسي المستخدم في سلطنة عمان قريب من نموذج الاعتماد المؤسسي في كيلز(1988) تكونت عينة الدراسة من (200) من أعضاء هيئة التدريس، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتشير النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن العمليات والمعايير والمقاييس ذات الصلة الحالية المستخدمة في تقييم واقع مؤسسات الاعتماد في التعليم العالي العمانية طموحة جداً بشكل عملي، وتقوم بشكل أساسي على المدخلات، وعملية تشدد قليلاً على المخرجات، ويغلب عليها الاعتبار المحدود لسياق مؤسسات التعليم العالي المحلية في سلطنة عمان، ومتحيزة ثقافياً تجاه الثقافة الغربية. كذلك تبين الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي العمانية متأخرة بعض الشيء في تلبية شروط الحد الأدنى لواقع الاعتماد المؤسسي، بسبب أنها تمر ببعض التحديات والصعوبات.

وقام ويست (West, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا" في مقارنة ما بين التعليم المستمر، والتعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (153) قائداً أكاديمياً، وعضواً من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: إن التعليم المستمر له ترتيبات اعتماد مختلفة كثيرا عن ترتيبات الاعتماد العالي حيث لا توجد مبررات مقنعة لهذه الاختلافات التي وجدت منذ زمن طويل، وتظهر عادة كنتيجة للقرارات، وعمليات تنظيم التمويل لكلا القطاعين قيمة عليا للتوسع الأفقي في تخصصات التعليم العالي، وإعطاء قيمة أقل للتنظيمات العمودية (التعمق)

للتخصصات المختلفة، ومع ذلك لا يزال في بريطانيا نزعات نحو التوازي في كلا القطاعين ما بين التعليم المستمر، والتعليم العالي.

وأجرى باتل وكودنر (Patil, & Condner 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أنظمة الاعتماد في الجامعة الأوروبية الهندسية في العديد من دول العالم، والمتعلقة بتدريس الهندسة، وتناولا جوانب القوة، والضعف في هذه الأنظمة، وبينا أن معايير الاعتماد ضرورية للحفاظ على نوعية، ومستوى حاملي شهادة الهندسة، وبالتالي سوق العمل المهني، وتكونت عينة الدراسة من (184) من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبينت نتائج الدراسة وجود العديد من أنظمة الاعتماد المحلية، والدولية، وتتصف معظم هذه الأنظمة بأنها غير منظمة، وكثيرة التعقيد، وغير دقيقة، وقليلة الشفافية. وهذا يؤدي إلى التشويش، وتزايد القلق حول التقدير المتبادل، والحراك العالمي لمهنة الهندسة، ونتيجة لذلك تتزايد الحاجة إلى توفر نظام اعتماد منظم منهجي لتعليم الهندسة قادر على تقييم المهارات المهنية العالمية، وخصائص خريجي الهندسة.

وقام ينغ وأنجل (Yung. Angela, 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنافسية العالمية في التعليم العالي حول برامج، ومؤسسات الاعتماد الدولية، والسعي وراء الاعتماد الأكاديمي الدولي، الذي يثير العديد من الأسئلة في الاعتماد الوطني في المعايير لضمان الجودة المحلية، والعالمية، في جامعة سبرينقر، وتكونت عينة الدراسة من (102) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: إن الاعتماد الدولي سيشكل أطاراً وطنياً تايوانياً لضمان الجودة، والآثار المتعددة على المؤسسات، ووكالات الاعتماد الوطنية في تايوان

التي بدأت الآن ترى، وتشعر بها على نحو متزايد. وتحلل التحديات التي تواجـــه مؤســسات، ووكالات الاعتماد الوطنية.

كما قام يوكسل (Yüksel, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات طلبـــة الدراسات العليا حول المفاهيم الموحدة للاعتماد الاكاديمي من وجهات نظـــرهم فـــي تركيـــا، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالباً من طلاب الدراسات العليا، واستخدم الباحث الاستطلاع المفتوح الذي تكون من أربعة أسئلة لجمع البيانات، واستخدمت الدراسة تقنية تحليل المحتـــوى، وأظهرت النتائج الأولية أن المشاركين يرتبطون بمفهوم الجودة خاصة مع الموثوقية، أو الدقة، من الدرجة الأولى، والتي تستخدم عادة بشكل معروف ويرتبط بمفهوم القياسية مـــع المعـــايير، واظهرت الدراسة النتائج التالية أيضاً حول دائرة الاعتماد للتعليم العالي في تركيا التي حـــسمت العوائق كما أن نقص المعايير لمجلس الاعتماد، والقضايا المؤسسية غير لائق وغير صحيحة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي كان عددها (18) دراسة وكانت مقسمة إلـــى (10) دراسات باللغة العربية، و(8) دراسات باللغة الإنجليزية وقد أجريت هذه الدراســـات (18) خلال الفترة ما بين (1995/ 2013م).

واختلفت هذه الدراسات في طرائقها المنهجية، واحدة منها أسلوب المقابلات المعمقة والأسئلة المفتوحة، ومنها الأستطلاع المفتوح والستة عشرة الأخرى قد استخدمت الاستبانة، وقد اعتمدت دراسة واحدة على تحليل المقابلات، ودراسة أخرى اعتمدت علـــى تحليـــل المحتـــوى ودراسة أخرى اعتمدت على المسح الشامل وخمس عشر دراسة اعتمد المنهج الوصفيالمـــسحي للمفاهيم، وبيان العلاقات القائمة للمتغيرات فيها. وان معظم هذه الدراسات القائمة كانت تتقـــاطع في موضوع دراستها التي ركزت فيه على معايير الاعتماد الأكاديمي، والجودة فـــي البـــرامج الوطنية. كما أن بعضها تناول المعايير العالمية المعتمدة في التعليم العالي لمختلف دول العـــالم بهدف التنافسية في البرامج، والبعض الآخر تناول معايير الاعتماد العام، والخاص في الجامعات الأردنية، ومعايير الاعتماد في برامج الرياضيات في العلوم بالمملكة السعودية فضلا عن واقـــع النظم التعليمية في الجامعات الفلسطينية.

وهذه الدراسات جمعيها أكدت على أهمية الالتزام بمعايير الاعتماد في البرامج الدراسية، وأهمية مستوى الجودة في التعليم الجامعي على اختلاف تخصصاته، وضرورة تطـــوير هـــذه البرامج بين الحين والأخر في بيئاتها المختلفة لتمثل التجديد في المتغيرات الثقافية، والتوازن مع المستجدات المعرفية، وفعالية هذه البرامج لخدمة الواقع الاجتماعي، ومراعاة المعايير العالميـــة في الدراسات العليا بسبب التقارب الاجتماعي، والثقافي في عصر العولمة بين الشعوب المختلفة.

واستفادت هذه الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظـــري وإعـــداد أداة الدراسة، وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تحديد معايير الاعتماد لكليـــات التربية وتحليل أبعادها، واستخلاص فقرات كضمان الجودة في بناء العلاقة بين نظـــم الجـــودة لبرامج الدراسات العليا، ومعايير الاعتماد، وتبويبها، ووضعها في قوائم يمكن الاســـتفاده منهـــا بواسطة المسح الشامل لعينة الدراسة.

وتوصلت معظم الدراسات إلى غياب إجراءات جودة البرامج التربوية للدراسات العليا، وسياسات الاعتماد بشكل مفصل إذ تمثل الحاجة إلى وضع أطر ضـــمان الجـــودة، وسياســـات الاعتماد لمثل هذه الوسائط خطوة رئيسية نحو الحصول على الاعتماد مـــن قبـــل المنظمـــات المعترف بها دولياً مثل دراسة ويست (West, 2006) ودراسة (Patil & Condner, 2007) ودراسة (Yung& Angela, 2010) ودراسة (Yüksel, 2013) ودراســـة (خـــلاف 2006) دراسة(زيدان، 2007)، ودراسة (عساف والحلو , 2009).

وتوصلت معظم الدراسات إلى أن جميع معايير ضمان جودة البرنامج التعليمي، والبيئة التعليمية جاءت في الجامعات بدرجة تقدير متوسطة وقد أفادت الباحثة من هذه الدراســـات فـــي تصميم البحث، والمنهجية المستخدمة فيه؛ كما أستفادت منها في مناقشة نتائجه.

أما الدراسة الحالية فأنها تقع في سياق هذه الدراسات بصورة عامة إلا أنها تختلف عنها، في تحديد مستوى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليـــات التربيـــة فـــي الجامعـــات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد وضمان الجودة، ويمكن الاستفادة منهـــا فـــي البيئة الأردنية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اشتمل هذا الفصل على مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطرق التحقق من صدقها، وثباتها، والمنهجية التي أستخدمت، والإجراءات التي اتبعت في أنجازيها، ومتغيرات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع القادة الأكاديميين (العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية التي توجد فيها دراسات عليا، والبالغ عددهم (39) قائداً أكاديمياً و(265) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، الجامعة الهاشمية، جامعة آل البيت، جامعة مؤته، جامعة الحسين بن طلال) للعام الدراسي 2014/2013م، كما قامت الباحثة بمقابلة (14) قائداً أكاديمياً و(11) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية عن طريق صحيفة المقابلات، وذلك بتدوين ملاحظاتهم عليها بالإضافة إلى استخدام جهاز التسجيل أثناء المقابلات.

عينة الدراسة:

تم أختيار عينة من مجتمع الدراسة قوامها (184) وتم أختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية (منهم 23 قائداً أكاديمياً بنسبة مئوية (60%) من مجتمع الدراسة، و161 عضو هيئة تدريس بنسبة مئوية (74%)، حيث تم توزيع (195)

استبانة تم جمع (184) منها بنسبة استرجاع (95%)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية، والوظيفية

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	163	88.6
	أنثى	21	11.4
	المجموع	**184**	**100.0**
الرتبة العلمية	أستاذ	43	23.4
	أستاذ مشارك	74	40.2
	أستاذ مساعد	67	36.4
	المجموع	**184**	**100.0**
الجامعة	اليرموك	63	34.2
	الأردنية	36	19.6
	آل البيت	23	12.5
	الهاشمية	20	10.9
	مؤتة	16	8.7
	الحسين بن طلال	26	14.1
	المجموع	**184**	**100.0**

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثه باستخدام أداتا الدراسة حيث كانت الإداة الأولى (الاستبانة)، وهي أداة لدراسة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية، وهي تمثل المنهج الكمي في الدراسة، والأداة الثانية: إجراء المقابلات الشخصية لتحديد مقترحات التطوير للبرامج التربوية، وهي تمثل المنهج النوعي في الدراسة، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: الاستبانة

تم إعداد أداة الدراسة المكونة بصورتها الأولية من(86) فقرة، حيث اعتمدت الباحثة في تصميم الاستبانة على الأدب النظري ومعايير هيئة الاعتماد 2012 وبعد عرضها على المحكمين أصبحت الاستبانة مكونة من (66) فقرة بصورتها النهائية ومؤلفة من جزأين هما:

الجزء الأول: معلومات شخصية(الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة).

الجزء الثاني: الاستبانة وهي مكونة من (66) فقرة.

واشتملت على عشرة مجالات:

المجال الأول: الرؤية والرسالة والأهداف، ويتكون من (6) فقرات (1-6).

المجال الثاني: الحاكمية والإدارة، ويتكون من (7) فقرات (7-13).

المجال الثالث: البرنامج التعليمي، ويتكون من (7) فقرات (14- 20).

المجال الرابع: الطلبة، ويتكون من (7) فقرات (21-27).

المجال الخامس: أعضاء هيئة التدريس والكوادر الفنية والإدارية، وتكون من (6) فقرات (28-33).

المجال السادس: المصادر، وتكون من (7) فقرات (34- 40).

المجال السابع: التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية، وتكون من (6) فقرات (41-46).

المجال الثامن: البحث العلمي، والتبادل التعليمي، وتكون من (6) فقرات (47-52).

المجال التاسع: فاعلية البرنامج، ويتكون من (7) فقرات (53-59).

المجال العاشر:إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر، وتكون من (7) فقرات (60 – 66).

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

للتحقق من صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة المحكمين من ذوي الأختصاص والخبرة، والكفاءة، حيث اشتملت المجموعة على عدد من الأساتذة الخبراء من كليات التربية في الجامعات الاردنية الحكومية، وعرضت على استاذ من تخصص اللغة العربية في جامعة اليرموك من أجل الصياغة اللغوية، حيث بلغ عدد المحكمين(19) محكماً ملحق رقم (2). وكان الغرض من التحكيم تحديد رأي المتخصصين في الأستبانة من حيث:

1- انتماء الفقرات للمجال الذي تندرج تحته.

2- سلامة الفقرات من الناحية اللغوية.

3- حذف أو إضافة أو إجراء التعديلات اللازمة.

وبناء على آراء وملاحظات المحكمين فقد تم حذف (20) فقرة من فقرات الاستبانة الأولية لعدم ملائمتها لمجالات الدراسة وقد تكونت استبانة الدراسة بصورتها الأولية من (86) فقرة ملحق رقم (1) حيث قدم المحكمون آراءهم من حيث: التعديل والحذف والدمج وتم الأخذ بآرائهم إلى أن وصلت الاستبانة بصورتها النهائية وقد تكونت من(66) فقرة ملحق رقم (3) علماً بأن ما نسبتة (84%) من المحكمين قد أجمعوا على تلك الفقرات.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (***Teset – Retest***) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونه من (20) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل وكانت قيمة (0.84 – 0.89).

كما تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بين الفقرات حسب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات ككل إذ تتراوح ما بين (0.81-0.83) والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بمجالات الدراسة، والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الإعادة
1	الرؤيا والرسالة والأهداف	6	0.83	0.85
2	الحاكمية والإدارة	7	0.88	0.89
3	البرنامج التعليمي	7	0.81	0.84
4	الطلبة	7	0.80	0.83
5	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	6	0.83	0.80
6	المصادر	7	0.86	0.87
7	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	6	0.86	0.89
8	البحث العلمي والتبادل التعليم	6	0.89	0.90
9	فاعلية البرنامج	7	0.88	0.89
10	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	7	0.79	0.83
	الأداة ككل	66	0.96	0.92

ويتبين من جدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.79-0.89) كان أعلاها لمجال "البحث العلمي، والتبادل التعليم"، وأدناها لمجال "إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر"، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.96)، وأن معاملات ثبات إعادة الاختبار لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.80-0.90) كان أعلاها لمجال "البحث العلمي والتبادل التعليم" وأدناها لمجال "أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية"، وجميع معاملات الثبات عالية ومقبولة لأغراض الدراسة حيث يعتبر معامل الثبات مقبول إذا زاد عن (0.70).

ثانياً: المقابلات الشخصية

للوصول إلى المقترحات التطويرية لجودة البرامج التربوية قامت الباحثة بمقابلة (14) قائداً أكاديمياً و(11) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية عن طريق صحيفة المقابلات، وذلك بتدوين ملاحظاتهم عليها بالإضافة إلى استخدام جهاز التسجيل في الكليات التربوية التي يوجد بها دراسات عليا.

وقد تم التنسيق مع القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس بواسطة الهاتف لتحديد موعد المقابلة، حيث أجريت المقابلات عن طريق برنامج سكايب للجامعات البعيدة كالحسين ومؤتة، أما القادة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأخرى تمت مقابلتهم في أماكن عملهم كما قامت الباحثة بتسجيل المقابلات على جهاز تسجيل خاص علماً بأنه كان يتراوح زمن المقابلة من (15-20) دقيقة، يجيب من خلالها المشترك عن سؤال: ما المقترحات لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس فيها؟

وقد تم تداول، ومناقشة بعض المقترحات مع المشارك للوصول إلى الصورة الواضحة حول الاقتراحات المطروحة من قبله، وتم تنظيم وتفريغ هذه الاقتراحات على نموذج خاص لتوضيح التكرارات، والنسب المئوية لتلك الاقتراحات، ملحق (4) يوضح نموذج صحيفة المقابلة.

معيار المقياس:

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت خماسي التدريج من أجل تقدير علامة المستجيبين على الفقرات، والتي تتضمنها الاستبانة، حيث تقع الإجابة عند كل فقرة بين (درجة كبيرة جدا، وتعطي لها (5) درجات، ودرجة كبيرة، تعطي لها (4) درجات، ودرجة متوسطة تعطى لها

(3) درجات ودرجة قليلة وتعطى لها درجتان وبدرجة قليلة جدا وتعطي لها (1) درجة واحدة)

وللحكم على درجة التقدير لفقرات الاستبانة، تم استخدام المعيار الاحصائي التالي:

- أقل من 2.33 قليلة.
- من 2.33–أقل من 3.66 متوسطة.
- من 3.66 إلى 5.00 كبيرة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة معايير هيئة الاعتماد

الجنس: ولهما فئتان (ذكور، وإناث).

الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاثة مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

الجامعة: من ست فئات (اليرموك، مؤتة، الأردنية، آل البيت، الحسين بن طلال، الهاشمية).

ثانياً: المتغير التابع: جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر القادة الأكاديمين وأعضاء هيئة التدريس.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات على الحساب الآلي، وتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ومعالجتها إحصائيا حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لقياس الاتساق بين الفقرات، ومعامل ارتباط بيرسون الاختبار واعادتة (معامل بيرسون) لاستخراج ثبات الإعادة.

وللإجابة عن السؤال الأول تّم استخدام الإحصاءات التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات، ومجالات الدراسة، والأداة ككل.

أما للإجابة عن السؤال الثاني تّم استخدام الإحصاءات التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الدراسة، والأداة ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، والجامعة).
- تم استخراج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في الأداة ككل.
- تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وللكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة.
- تم استخراج شيفيه (Schffe) لمعرفة اتجاهات الفروق بين المتوسطات.

أما بالنسبة للسؤال الثالث تّم استخدام الإحصاءات التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لنتائج المقابلات لأفراد عينة الدراسة لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات، وتناول عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، والأداة ككل والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
2	1	الحاكمية والإدارة	3.83	0.72	كبيرة
1	2	الرؤيا والرسالة والأهداف	3.77	0.68	كبيرة
5	3	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	3.66	0.74	متوسطة
3	4	البرنامج التعليمي	3.59	0.64	متوسطة
4	5	الطلبة	3.51	0.70	متوسطة
10	6	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	3.40	0.55	متوسطة
9	7	فاعلية البرنامج	3.39	0.74	متوسطة
8	8	البحث العلمي والتبادل التعليم	3.32	0.86	متوسطة
6	9	المصادر	3.20	0.75	متوسطة
7	10	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	3.19	0.78	متوسطة
		الأداة ككل	3.49	0.55	متوسطة

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لجودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد تراوحت بين (3.19-3.83)، كان أعلاها للمجال "الحاكمية والإدارة" بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة كبيرة، وبالمرتبة الثانية المجال "الرؤيا والرسالة والأهداف" بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة كبيرة، ومن ثم لمجال "أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة المجال "التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية" بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط

الحسابي للأداة ككل (3.49) وانحراف معياري (0.55) وبدرجة متوسطة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجالات حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الرؤيا والرسالة والأهداف

جدول (4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول "الرؤيا والرسالة والأهداف" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
2	1	تحرص الكلية على إشراك أعضاء هيئة التدريس، والإداريين في إعداد الخطط للبرامج التربوية.	4.14	0.80	كبيرة
1	2	تقوم الكلية بصياغة رؤيتها للبرامج التربوية وإعلانها للمهتمين.	4.11	0.84	كبيرة
3	3	تحرص على توضيح عملية التخطيط (والتقييم، والتطوير) بما ينسجم مع (رؤيتها ورسالتها وأهدافها).	3.85	0.91	كبيرة
4	4	تقوم بمراجعة (رسالتها وأهدافها) بصورة منتظمة من أجل التحسين والتطوير للبرامج التربوية.	3.59	0.97	متوسطة
6	5	تحرص الكلية على مراجعة خططها الدراسية في ضوء المعايير الاعتماد للبرامج التربوية.	3.47	0.96	متوسطة
5	6	تحرص على تطوير البرامج الأكاديمية في ضوء المعايير للبرامج التربوية.	3.45	1.02	متوسطة
المجال "الرؤيا والرسالة والأهداف" ككل			3.77	0.68	كبيرة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.45-4.14)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "تحرص الكلية على إشراك أعضاء هيئة التدريس والإداريين في إعداد الخطط للبرامج التربوية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري

(0.80) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تقوم الكلية بصياغة رؤيتها للبرامج التربوية وإعلانها للمهتمين" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تحرص على توضيح عملية التخطيط (والتقييم والتطوير) بما ينسجم مع (رؤيتها ورسالتها وأهدافها)" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة كبيرة وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تحرص على تطوير البرامج الأكاديمية في ضوء المعايير للبرامج التربوية" بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال "الرؤيا والرسالة والأهداف" ككل (3.77) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة كبيرة

المجال الثاني: الحاكمية والإدارة

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني "الحاكمية والإدارة" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
2	1	يعد مجلس الكلية ومجالس الأقسام مسؤولين عن اتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية ومفاهيمها.	4.08	0.81	كبيرة
1	2	تشكل الكلية مجالسها وفق آليات ومعايير واضحة.	3.95	0.98	كبيرة
7	3	توفر رئيس قسم في مجال التخصص من ذوي الكفاءة العالية.	3.88	0.98	كبيرة
4	4	تحرص على توفير الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار الممارسات الأكاديمية المناسبة.	3.82	0.93	كبيرة
3	5	تتمتع بالاستقلالية الكاملة عند تصميم خططها الدراسية.	3.78	0.99	كبيرة
5	6	تحدد مسؤوليات القادة الأكاديمية في الكلية والبرنامج الأكاديمي.	3.70	0.88	كبيرة
6	7	تتبع سياسات واضحة لاختيار القادة الأكاديمية المناسبة.	3.60	1.02	متوسطة
		المجال "الحاكمية والإدارة" ككل	3.83	0.72	كبيرة

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.60-4.08) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يعد مجلس الكلية ومجالس الأقسام مسؤولين عن اتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية ومفاهيمها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تشكل الكلية مجالسها وفق آليات ومعايير واضحة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة

كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "توفر رئيس قسم في مجال التخصص من ذوي الكفاءة العالية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة كبيرة وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تتبع سياسات واضحة لاختيار القادة الأكاديمية المناسبة" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "الحاكمية والإدارة" ككل (3.83) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة كبيرة.

المجال الثالث: البرنامج التعليمي

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث "البرنامج التعليمي" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
5	1	تشرك أعضاء هيئة التدريس وممثلين في إعداد وصياغة الخطة الدراسية للإشراف على تنفيذ الخطة الدراسية.	3.84	0.86	كبيرة
2	2	تحرص أن تكون برامج الدراسات العليا التي تُقدمها مستندة إلى أهداف تربوية.	3.72	0.91	كبيرة
4	3	تراعي أن تتضمن الخطة الدراسية قدراً أساسياً من المحاور الأكاديمية المتنوعة.	3.67	0.86	كبيرة
3	4	تراعي في خطتها الدراسية مواكبة التطورات في مجال العلوم التربوية بما يناسب التعليم الحديث.	3.61	0.91	متوسطة
6	5	توفر فريق مشرف على إدارة البرامج التربوية للخطة الدراسية.	3.54	1.00	متوسطة
1	6	تلتزم بمعايير الاعتماد عند تصميم التخطيط للبرامج وتوفير المصادر الضرورية.	3.40	1.07	متوسطة
7	7	تسهم في مراجعة البرامج والخطط الدراسية لمواءمة حاجات المجتمع وسوق العمل.	3.35	0.99	متوسطة
		المجال "البرنامج التعليمي" ككل	3.59	0.64	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.35-3.84)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "تشرك أعضاء هيئة التدريس وممثلين في إعداد وصياغة الخطة الدراسية للإشراف على تنفيذ الخطة الدراسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تحرص أن تكون برامج الدراسات العليا التي تُقدمها مستندة إلى أهداف تربوية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تراعي أن تتضمن الخطة الدراسية قدراً أساسياً من المحاور الأكاديمية المتنوعة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة كبيرة وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تسهم في مراجعة البرامج والخطط الدراسية لمواءمة حاجات المجتمع وسوق العمل" بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "البرنامج التعليمي" ككل (3.59) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة متوسطة.

المجال الرابع: الطلبة

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع "الطلبة" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
7	1	توفر مكتباً لمتابعة الخريجين وحاجاتهم مع تحديد مهامه وآليات عمله.	4.40	0.70	كبيرة
3	2	توفر للطلبة برنامجاً إرشادياً يقدم لهم الإرشاد والتوعية لاتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال توفير المعلومات ذات العلاقة.	3.90	0.98	كبيرة
4	3	تعتمد سياسات واضحة فيما يتعلق باعتماد العلامات التي يحصل عليها الطلبة.	3.61	1.15	متوسطة
1	4	تسهم الكلية في وضع سياسات قبول واضحة للطلبة.	3.46	1.03	متوسطة
5	5	توفر الكوادر البشرية المؤهلة للإشراف على الخدمات الطلابية.	3.30	1.16	متوسطة
2	6	تحدد بالمشاورات مع الجهات المعنية إعداد الطلبة طبيعة تخصصاتهم مع مراعاة حاجات المجتمع.	3.17	1.15	متوسطة
6	7	توفر برنامج استقبال للطلبة المستجدين لتعريفهم بعمليات الجامعة والكلية المقدمة ويوزع عليهم خلاله دليل الطلبة.	2.75	1.22	متوسطة
		المجال" الطلبة " ككل	3.51	0.70	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.75-4.40) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "توفر مكتباً لمتابعة الخريجين وحاجاتهم مع تحديد مهامه وآليات عمله" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة كبيرة،

وجاءت الفقرة التي تنص على "توفر للطلبة برنامجاً إرشادياً يقدم لهم الإرشاد والتوعية لاتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال توفير المعلومات ذات العلاقة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تعتمد سياسات واضحة فيما يتعلق باعتماد العلامات التي يحصل عليها الطلبة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "توفر برنامج استقبال للطلبة المستجدين لتعريفهم بعمليات الجامعة والكلية المقدمة ويوزع عليهم خلاله دليل الطلبة" بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.22) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "الطلبة" ككل (3.51) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة.

المجال الخامس: أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس "أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
1	1	توفر الكلية عدداً من أعضاء هيئة التدريس برتب مختلفة.	4.01	0.94	كبيرة
2	2	يُشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية في التخطيط الأكاديمي.	4.01	1.02	كبيرة
3	3	تشجع الكلية أعضاء هيئة التدريس القيام بالبحث العلمي.	3.86	0.96	كبيرة
4	4	يُشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية بفعالية بالمؤتمرات العلمية.	3.61	1.13	متوسطة
5	5	تعمل على وضع سياسات، وإجراءات واضحة ومحددة في اختيار الفنيين، والإداريين العاملين في الكلية.	3.57	0.90	متوسطة
6	6	تعمل على إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى مستويات الإتقان المقررة.	2.89	1.10	متوسطة
		المجال "أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية" ككل	3.66	0.74	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.89-4.01)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "توفر الكلية عدداً من أعضاء هيئة التدريس برتب مختلفة" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.94) والفقرة التي تنص على "يُشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية في التخطيط الأكاديمي" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (1.02) بالمرتبة الأولى، وبدرجة كبيرة، وبالمرتبة الثالثة الفقرة التي تنص على "تشجع الكلية أعضاء هيئة التدريس القيام بالبحث العلمي" بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.96)

وبدرجة كبيرة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تعمل على إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى مستويات الإتقان المقررة" بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال "أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية" ككل (3.66) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة.

المجال السادس: المصادر

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال السادس "المصادر" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
6	1	توفر كادراً مؤهلاً في مجال تقنية المعلومات يقدم المساعدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة لها.	3.74	0.95	كبيرة
2	2	تتمتع باستقلال ذاتي كاف لتوجيه المصادر المالية لما فيه صالح العملية الأكاديمية في الكلية.	3.39	1.01	متوسطة
5	3	توفر صيانة للأجهزة بشكل دوري، بحيث يكون بالإمكان استخدامها في الوظائف المصممة لها على أتم وجه.	3.26	1.06	متوسطة
7	4	توفر عدداً مناسباً من المراجع والدوريات العلمية المحكمة والكتب باللغتين العربية والإنجليزية	3.15	0.98	متوسطة
4	5	توفر المصادر المالية والتكنولوجية لدعم برامجها التربوية.	3.07	1.04	متوسطة
3	6	توفر المختبرات والوحدات التدريبية التعليمية التي تقتضيها البرامج الأكاديمية والخطط الخاصة بها.	3.01	1.03	متوسطة
1	7	توفر الكلية الموارد المالية اللازمة من قبل المجالس المختلفة وتضمنها في موازنة الجامعة.	2.79	1.08	متوسطة
		المجال "المصادر" ككل	3.20	0.75	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.79- 3.74)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "توفر كادراً مؤهلاً في مجال تقنية المعلومات يقدم المساعدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة لها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74)

وانحراف معياري (0.95) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تتمتع باستقلال ذاتي كاف لتوجيه المصادر المالية لما فيه صالح العملية الأكاديمية في الكلية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "توفر عدداً مناسباً من المراجع، والدوريات العلمية المحكمة والكتب باللغتين العربية والإنجليزية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "توفر الكلية الموارد المالية اللازمة من قبل المجالس المختلفة وتضمنها في موازنة الجامعة" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال "المصادر" ككل (3.20) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة متوسطة.

المجال السابع: التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال السابع "التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
6	1	تعزز العلاقة مع المؤسسات الإقليمية والدولية.	3.71	0.94	كبيرة
2	2	تقوم بتنفيذ المشاريع المخطط لها، والتي تسهم في تطوير المجتمع والقطاعات ذات العلاقة.	3.30	1.00	متوسطة
3	3	تسهم الكلية في إيجاد اتفاقيات مع مؤسسات علمية للتبادل العلمي.	3.23	1.06	متوسطة
1	4	تحرص في إيجاد تفاعل بناء ما بين الكلية والقطاعات ذات العلاقة في المجتمع.	3.00	0.95	متوسطة
5	5	تشارك في المجالس الخاصة بالمجتمع المحلي.	2.95	1.05	متوسطة
4	6	تعمل على استضافة متخصصين من المؤسسات التربوية للاستفادة من تقويمهم لجودة البرامج التربوية.	2.92	1.07	متوسطة
المجال "التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية" ككل			3.19	0.78	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.92-3.71) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "تعزز العلاقة مع المؤسسات الإقليمية والدولية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تقوم بتنفيذ المشاريع المخطط لها، والتي تسهم في تطوير المجتمع، والقطاعات ذات العلاقة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تسهم الكلية في إيجاد اتفاقيات مع مؤسسات علمية للتبادل

العلمي" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تعمل على استضافة متخصصين من المؤسسات التربوية للاستفادة من تقويمهم لجودة البرامج التربوية" بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية" ككل (3.19) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة.

المجال الثامن: البحث العلمي والتبادل التعليمي

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثامن "البحث العلمي والتبادل التعليمي" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
5	1	تسلط الضوء على موضوعات البحث العلمي الحديثة التي تعالج المشكلات الطارئة.	3.55	1.05	متوسطة
6	2	تتبع سياسة واضحة في المشاركة بالمؤتمرات المحلية والدولية.	3.46	0.97	متوسطة
1	3	تسعى في إيجاد سياسة تجذير العلاقة بين البحث العلمي والتعليم.	3.41	1.05	متوسطة
4	4	تحفز الكلية القيام ببحوث جماعية ضمن فرق أكاديمية متنوعة.	3.29	1.12	متوسطة
3	5	تحرص على توفير الدعم المالي والإداري اللازم لتشجيع البحث العلمي في الكلية.	3.17	1.13	متوسطة
2	6	تشجع في إعداد الطلبة للمشاركة في البحوث العلمية والمؤتمرات من خلال الخطط الدراسية الموضوعه.	3.07	1.11	متوسطة
المجال "البحث العلمي والتبادل التعليمي" ككل			3.32	0.86	متوسطة

يتبين من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.07-3.55)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "تسلط الضوء على موضوعات البحث العلمي الحديثة التي تعالج

المشكلات الطارئة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تتبع سياسة واضحة في المشاركة بالمؤتمرات المحلية والدولية المتعلقة بالبرامج التربوية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على " تسعى في إيجاد سياسة تجذير العلاقة بين البحث العلمي والتعليم " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تشجع في إعداد الطلبة للمشاركة في البحوث العلمية والمؤتمرات من خلال الخطط الدراسية الموضوعة" بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.11) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "البحث العلمي والتبادل التعليمي" ككل (3.32) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة.

المجال التاسع: فاعلية البرنامج

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال التاسع "فاعلية البرنامج" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
6	1	توفر برامج تربوية تتوافق مع أهدافها المستقبلية.	3.46	1.03	متوسطة
3	2	تسهم في استخدام (مقاييس، وإجراءات معيارية) لتحديد ما تحقق من مخرجات التعلم لخريجي الكلية.	3.42	0.98	متوسطة
5	3	توفر للطلبة برامج تربوية تعتمد توظيف استخدام أساليب التعلم والتعليم الإلكتروني.	3.41	0.92	متوسطة
1	4	تشرك أعضاء هيئة التدريس والقطاعات ذات العلاقة في تقييم البرنامج التعليمي بصورة منتظمة.	3.40	0.99	متوسطة
7	5	تعيد النظر في برامجها التربوية من فترة لأخرى.	3.38	0.97	متوسطة
4	6	تحدد الكفايات التي سيكتسبها الطلبة عند التخرج.	3.35	0.99	متوسطة
2	7	تشرك كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعا لنتائج عملية التقييم والتقدم العلمي.	3.33	0.97	متوسطة
		المجال "فاعلية البرنامج" ككل	3.39	0.74	متوسطة

يتبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.33- 3.47)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "توفر برامج تربوية تتوافق مع أهدافها المستقبلية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تسهم في استخدام (مقاييس وإجراءات معيارية) لتحديد ما تحقق من مخرجات التعلم لخريجي الكلية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة

متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "توفر للطلبة برامج تربوية تعتمد توظيف استخدام أساليب التعلم، والتعليم الإلكتروني" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تشرك كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعا لنتائج عملية التقييم والتقدم العلمي" بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "فاعلية البرنامج" ككل (3.39) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة.

المجال العاشر: إدارة ضمان الجودة، والتحسين المستمر

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على فقرات المجال العاشر "إدارة ضمان الجودة، والتحسين المستمر" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
1	1	تقوم الكلية بمراجعة دورية للوقوف على مستويات الانجاز.	3.77	0.92	كبيرة
2	2	تراجع الكلية على تطوير(رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها) بما يتناسب (التطور الثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي، والعلمي) للمجتمع.	3.55	1.02	متوسطة
5	3	تسهم لتطوير الكفايات المطلوبة للطلبة عند التخرُج بموجب الحاجات المتغيرة.	3.48	0.94	متوسطة
4	4	تقوم بتعديل عناصر المنهاج التربوية ليتوافق مع التطوّرات العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية والثقافية.	3.44	0.97	متوسطة
3	5	تقوم بتطوير سياساتها، وتعليماتها وهيكلها التنظيمي لمواكبة الظروف المتغيرة.	3.43	1.11	متوسطة
6	6	تشكل لجنة عليا لضمان الجودة والجانب الأكاديمي من ذوي الخبرة بأمور الجودة.	3.16	0.96	متوسطة
7	7	توفر مكتب لإدارة ضمان الجودة يتولى إدارته أفراد (مؤهلون، وأكفاء) يكون لهم دور رئيس في ضمان تحقيق رؤية الكلية، ورسالتها وأهدافها.	2.99	1.03	متوسطة
المجال "إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر" ككل			3.40	0.55	متوسطة

يتبين من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.99 – 3.77)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "تقوم الكلية بمراجعة دورية للوقوف على مستويات الانجاز"

بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تراجع الكلية تطوير(رؤيتها ورسالتها وأهدافها) بما يتناسب (التطور الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والعلمي) للمجتمع" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تسهم لتطوير الكفايات المطلوبة للطلبة عند التخرُّج بموجب الحاجات المتغيرة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "توفر مكتب لإدارة ضمان الجودة يتولى إدارته أفراد (مؤهلون، وأكفاء) يكون لهم دور رئيس في ضمان تحقيق رؤية الكلية، ورسالتها وأهدافها" بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "إدارة ضمان الجودة، والتحسين المستمر" ككل (3.40) وانحراف معياري (0.55) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة)، وللكشف عن الفروق على تطبيق معايير هيئة الاعتماد للبرامج التربوية ككل تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) ، وعن الفروق في مجالات تطبيق معايير هيئة الاعتماد للبرامج التربوية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة) والجداول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً للمتغيرات (الجنس والرتبة العلمية والجامعة)

المجال	المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤيا والرسالة والأهداف	الجنس	ذكر	3.84	0.62
		أنثى	3.17	0.80
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.87	0.77
		أستاذ مشارك	3.89	0.62
		أستاذ مساعد	3.57	0.64
	الجامعة	الأردنية	4.28	0.51
		اليرموك	3.84	0.60
		الهاشمية	3.96	0.57
		آل البيت	3.17	0.80
		مؤتة	3.52	0.46
		الحسين بن طلال	3.42	0.50
الحاكمية والإدارة	الجنس	ذكر	3.94	0.65
		أنثى	2.93	0.61
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.90	0.76
		أستاذ مشارك	4.03	0.60
		أستاذ مساعد	3.56	0.73
	الجامعة	الأردنية	4.43	0.56
		اليرموك	3.91	0.61
		الهاشمية	3.85	0.50
		آل البيت	3.14	0.78
		مؤتة	3.88	0.44
		الحسين بن طلال	3.35	0.57
البرنامج التعليمي	الجنس	ذكر	3.67	0.57
		أنثى	2.99	0.82
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.75	0.74
		أستاذ مشارك	3.57	0.62
		أستاذ مساعد	3.51	0.58
	الجامعة	الأردنية	3.98	0.49
		اليرموك	3.68	0.57
		الهاشمية	3.76	0.50
		آل البيت	3.06	0.79

		مؤتة	3.02	0.36
		الحسين بن طلال	3.54	0.56
الطلبة	الجنس	ذكر	3.60	0.67
		أنثى	2.84	0.60
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.62	0.78
		أستاذ مشارك	3.42	0.69
		أستاذ مساعد	3.55	0.66
	الجامعة	الأردنية	4.01	0.64
		اليرموك	3.68	0.60
		الهاشمية	3.61	0.66
		آل البيت	2.77	0.38
		مؤتة	2.96	0.49
		الحسين بن طلال	3.36	0.64
أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	الجنس	ذكر	3.77	0.67
		أنثى	2.75	0.62
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.68	0.89
		أستاذ مشارك	3.80	0.72
		أستاذ مساعد	3.48	0.63
	الجامعة	الأردنية	4.27	0.57
		اليرموك	3.85	0.62
		الهاشمية	3.78	0.59
		آل البيت	2.91	0.71
		مؤتة	3.52	0.34
		الحسين بن طلال	2.99	0.44
المصادر	الجنس	ذكر	3.31	0.69
		أنثى	2.36	0.74
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.37	0.98
		أستاذ مشارك	3.27	0.65
		أستاذ مساعد	3.01	0.67
	الجامعة	الأردنية	3.85	0.63
		اليرموك	3.35	0.59
		الهاشمية	3.28	0.72
		آل البيت	2.33	0.60
		مؤتة	3.13	0.45
		الحسين بن طلال	2.67	0.46
التفاعل مع المجتمع	الجنس	ذكر	3.30	0.73

والعلاقات الدولية		أنثى	2.30	0.59
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.26	1.02
		أستاذ مشارك	3.16	0.65
		أستاذ مساعد	3.17	0.74
	الجامعة	الأردنية	3.80	0.73
		اليرموك	3.29	0.63
		الهاشمية	3.12	0.76
		آل البيت	2.36	0.60
		مؤتة	2.85	0.52
		الحسين بن طلال	3.07	0.72
البحث العلمي والتبادل التعليمي	الجنس	ذكر	3.48	0.74
		أنثى	2.08	0.73
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.28	1.11
		أستاذ مشارك	3.35	0.74
		أستاذ مساعد	3.33	0.82
	الجامعة	الأردنية	4.00	0.67
		اليرموك	3.44	0.69
		الهاشمية	3.50	0.68
		آل البيت	2.20	0.88
		مؤتة	3.02	0.49
		الحسين بن طلال	3.16	0.71
فاعلية البرنامج	الجنس	ذكر	3.53	0.63
		أنثى	2.32	0.69
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.37	0.93
		أستاذ مشارك	3.49	0.68
		أستاذ مساعد	3.30	0.68
	الجامعة	الأردنية	4.00	0.56
		اليرموك	3.65	0.56
		الهاشمية	3.41	0.58
		آل البيت	2.43	0.78
		مؤتة	3.10	0.38
		الحسين بن طلال	2.94	0.36
إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	الجنس	ذكر	3.45	0.55
		أنثى	3.02	0.46
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.39	0.56
		أستاذ مشارك	3.38	0.53

		أستاذ مساعد	3.44	0.58
	الجامعة	الأردنية	3.77	0.49
		اليرموك	3.49	0.44
		الهاشمية	3.66	0.50
		آل البيت	2.88	0.45
		مؤتة	2.96	0.49
		الحسين بن طلال	3.24	0.48
الأداة ككل	الجنس	ذكر	3.59	0.47
		أنثى	2.68	0.45
	الرتبة العلمية	أستاذ	3.55	0.71
		أستاذ مشارك	3.54	0.50
		أستاذ مساعد	3.39	0.48
	الجامعة	الأردنية	4.04	0.43
		اليرموك	3.62	0.39
		الهاشمية	3.59	0.44
		آل البيت	2.73	0.44
		مؤتة	3.20	0.19
		الحسين بن طلال	3.17	0.28

يظهر من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والجامعة)، وللكشف عن هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق على الأداة ككل تبعاً للمتغيرات (الجنس، الرتبة والعلمية، والجامعة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.678	1	2.678	19.777	0.000
الرتبة العلمية	0.020	2	0.010	0.073	0.930
الجامعة	15.702	5	3.140	23.194	0.000
الخطأ	23.695	175	0.135		
المجموع	55.749	183			

يتبين من الجدول (15):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "f" (19.777) بدلالة إحصائية (0.00)، ولصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.59) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.68).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الأداة ككل تبعاً لمتغير الجامعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الأداة ككل تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، حيث لم تصل قيم (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

ولمعرفة اتجاهات الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية على الأداة ككل تبعاً لمتغير الجامعة.

جدول (16)

نتائج تطبيق اختبار (scheffe) للكشف عن الفروق في الأداة ككل تبعاً لمتغير الجامعة

الأداة ككل	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.04	-	0.42	0.45	*1.31	0.84	0.87
اليرموك	3.62		-	0.03	0.89	0.42	0.45
الهاشمية	3.59			-	0.86	0.39	0.42
آل البيت	2.73				-	-0.47	-0.44
مؤتة	3.20					-	0.03
الحسين بن طلال	3.17						-

*الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتبين من الجدول (16) أن اتجاهات الفروق في الأداة ككل تبعاً لمتغير الجامعة كانت بين جامعتي (آل البيت) و(الأردنية) وكانت لصالح الجامعة (الأردنية) حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.04)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لجامعة (آل البيت) (2.73) ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الفئات الأخرى.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس والرتبة العلمية والجامعة)، تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين المتعدد(MANOVA) للكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس والرتبة العلمية والجامعة)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنج Value(0.198) F(3.287) Sig(0.001)	الرؤيا والرسالة والأهداف	0.795	1	0.795	2.360	0.126
	الحاكمية والإدارة	4.989	1	4.989	16.126	0.000
	البرنامج التعليمي	2.186	1	2.186	7.083	0.009
	الطلبة	1.323	1	1.323	3.962	0.048
	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	3.700	1	3.700	11.788	0.001
	المصادر	1.712	1	1.712	5.045	0.026
	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	4.326	1	4.326	10.106	0.002
	البحث العلمي والتبادل التعليمي	9.081	1	9.081	20.701	0.000
	فاعلية البرنامج	5.663	1	5.663	20.014	0.000
	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	0.010	1	0.010	0.045	0.831
الرتبة العلمية قيمة ويلكس	الرؤيا والرسالة والأهداف	1.600	2	0.800	2.375	0.096

0.002	6.284	1.944	2	3.888	الحاكمية والإدارة	Value(0.762)
0.185	1.703	0.526	2	1.051	البرنامج التعليمي	F(2.417)
0.039	3.316	1.107	2	2.214	الطلبة	Sig(0.001)
0.312	1.172	0.368	2	0.736	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	
0.212	1.566	0.531	2	1.063	المصادر	
0.554	0.592	0.253	2	0.507	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	
0.361	1.025	0.450	2	0.899	البحث العلمي والتبادل التعليمي	
0.583	0.541	0.153	2	0.306	فاعلية البرنامج	
0.091	2.435	0.531	2	1.062	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	
0.000	7.558	2.545	5	12.727	الرؤيا والرسالة والأهداف	الجامعة قيمة ويلكس
0.000	8.668	2.681	5	13.407	الحاكمية والإدارة	Value(0.331)
0.000	7.032	2.170	5	10.851	البرنامج التعليمي	F(4.168)
0.000	11.561	3.860	5	19.300	الطلبة	Sig(0.000)
0.000	14.798	4.645	5	23.226	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	
0.000	13.826	4.693	5	23.465	المصادر	
0.000	8.149	3.488	5	17.440	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	
0.000	10.238	4.492	5	22.458	البحث العلمي والتبادل التعليمي	
0.000	16.903	4.783	5	23.916	فاعلية البرنامج	

	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	14.263	5	2.853	13.082	0.000
الخطأ	الرؤيا والرسالة والأهداف	58.940	175	337.		
	الحاكمية والإدارة	54.137	175	309.		
	البرنامج التعليمي	54.008	175	309.		
	الطلبة	58.427	175	334.		
	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	54.932	175	314.		
	المصادر	59.401	175	339.		
	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	74.908	175	428.		
	البحث العلمي والتبادل التعليمي	76.772	175	439.		
	فاعلية البرنامج	49.521	175	283.		
	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	38.161	175	218.		
المجموع	الرؤيا والرسالة والأهداف	84.162	183			
	الحاكمية والإدارة	93.962	183			
	البرنامج التعليمي	75.461	183			
	الطلبة	90.576	183			
	أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	100.510	183			
	المصادر	103.878	183			

	التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	111.739	183			
	البحث العلمي والتبادل التعليمي	136.040	183			
	فاعلية البرنامج	101.520	183			
	إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر	56.159	183			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من جدول (17) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجـالات (الحاكميـة والإدارة، البرنامج التعليمي، الطلبة، أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإداريـة، المصادر، التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية، البحث العلمي والتبادل التعليمي، فاعلية البرنامج) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع مجالات الدراسـة تبعاً لمتغير الجامعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فـي مجـالي (الحاكميـة والإدارة، والطلبة) تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، وعدم وجود فروق في باقي المجالات حيث لم تصل قيم "f" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ولمعرفة اتجاهات الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية على مجالات الدراسة تبعاً لمتغيري الرتبة العلميـة والجامعة، الجداول أدناه يوضح ذلك.

جدول (18)

نتائج تطبيق اختبار (scheffe) للكشف عن الفروق في مجالي (الحاكمية والإدارة، والطلبة) تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

الحاكمية والإدارة	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
أستاذ	3.90	-	-0.13	0.34
أستاذ مشارك	4.03		-	**0.47***
أستاذ مساعد	3.56			-
الطلبة	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
أستاذ	3.62	-	**0.2***	0.07
أستاذ مشارك	3.42		-	-0.13
أستاذ مساعد	3.55			-

يتبين من الجدول (18) أن:

- أن اتجاهات الفروق في مجال الحاكمية والإدارة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية كانت لصالح أستاذ مشارك.

- أن اتجاهات الفروق في مجال الطلبة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية كانت لصالح أستاذ.

جدول (19)

نتائج تطبيق اختبار (scheffe) للكشف عن الفروق في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة

الرؤيا والرسالة والأهداف	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.28	-	0.44	0.32	**1.11***	0.76	0.86
اليرموك	3.84		-	-0.12	0.67	0.32	0.42
الهاشمية	3.96			-	0.79	0.44	0.54
آل البيت	3.17				-	-0.35	-0.25
مؤتة	3.52					-	0.1
الحسين بن طلال	3.42						-
الحاكمية والإدارة	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.43	-	0.52	0.58	**1.29***	0.55	1.08

اليرموك	3.91		-	0.06	0.06	0.77	0.56
الهاشمية	3.85			-	0.71	-0.03	0.5
آل البيت	3.14				-	-0.74	-0.21
مؤتة	3.88					-	0.53
الحسين بن طلال	3.35						-
البرنامج التعليمي	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	3.98	-	0.3	0.22	0.92	*0.96	0.44
اليرموك	3.68		-	-0.08	0.62	0.66	0.14
الهاشمية	3.76			-	0.70	0.74	0.22
آل البيت	3.06				-	0.04	-0.48
مؤتة	3.02					-	-0.52
الحسين بن طلال	3.54						-
الطلبة	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.01	-	0.33	0.4	*1.24	1.05	0.65
اليرموك	3.68		-	0.07	0.91	0.72	0.32
الهاشمية	3.61			-	0.84	0.65	0.25
آل البيت	2.77				-	-0.19	-0.59
مؤتة	2.96					-	-0.4
الحسين بن طلال	3.36						-
أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.27	-	0.42	0.49	*1.36	0.75	1.28
اليرموك	3.85		-	0.07	0.94	0.33	0.86
الهاشمية	3.78			-	0.87	0.26	0.79
آل البيت	2.91				-	-0.61	-0.08
مؤتة	3.52					-	0.53
الحسين بن طلال	2.99						-
المصادر	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال

الأردنية	3.85	–	0.5	0.57	**1.52***	0.72	1.18
اليرموك	3.35		–	0.07	1.02	0.22	0.68
الهاشمية	3.28			–	0.95	0.15	0.61
آل البيت	2.33				–	-0.8	-0.34
مؤتة	3.13					–	0.46
الحسين بن طلال	2.67						–
التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	3.80	–	0.51	0.68	**1.44***	0.95	0.73
اليرموك	3.29		–	0.17	0.93	0.44	0.22
الهاشمية	3.12			–	0.76	0.27	0.05
آل البيت	2.36				–	-0.49	-0.71
مؤتة	2.85					–	-0.22
الحسين بن طلال	3.07						–
البحث العلمي والتبادل التعليمي	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.00	–	0.56	0.5	1.8	0.98	0.84
اليرموك	3.44		–	-0.06	1.24	0.42	0.28
الهاشمية	3.50			–	***1.3**	0.48	0.34
آل البيت	2.20				–	-0.82	-0.96
مؤتة	3.02					–	-0.14
الحسين بن طلال	3.16						–
فاعلية البرنامج	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال
الأردنية	4.00	–	0.35	0.59	**1.57***	0.9	1.06
اليرموك	3.65		–	0.24	1.22	0.55	0.71
الهاشمية	3.41			–	0.98	0.98	0.47
آل البيت	2.43				–	-0.67	-0.51
مؤتة	3.10					–	0.16
الحسين بن طلال	2.94						–
إدارة ضمان الجودة والتحسين	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	الهاشمية	آل البيت	مؤتة	الحسين بن طلال

المستمر							
الأردنية	3.77	-	0.28	0.11	0.89*	0.81	0.53
اليرموك	3.49		-	-0.17	0.61	0.53	0.25
الهاشمية	3.66			-	0.78	0.7	0.42
آل البيت	2.88				-	-0.08	-0.36
مؤتة	2.96					-	-0.28
الحسين بن طلال	3.24						-

*الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (19) أن اتجاهات الفروق في جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة كانت لصالح الجامعة الأردنية، باستثناء مجال (البحث العلمي والتبادل التعليمي) كانت اتجاهات الفروق لصالح الجامعة الهاشمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما المقترحات لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات المقابلات التي تم إجراؤها مع (14) قائداً أكاديمياً و(11) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد تم حصر التكرارات والنسب المئوية في كل مقترح من مقترحات القادة الأكاديميين بحيث اعتمدت الباحثة نسبة 50% فما فوق بوضع تلك المقترحات، والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

التكرارات والنسب المئوية لنتائج المقابلات لأفراد عينة الدراسة القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس حول تطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية

الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة %
1	تطوير المساقات والخطط الدراسية لمواكبة متطلبات العصر	18	%78
2	تناسب أعداد الطلبة المقبولين في برامج الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس، لعدم توافر عدد كافة من المشرفين.	17	%74
3	رفع مستوى التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس	15	%65
4	تدريس بعض المساقات باللغة الإنجليزية والذي يخدم الاطلاع على الدراسات الحديثة كل في مجاله	15	%65
5	ربط برامج الدراسات العليا ببرامج التنمية في سوق العمل الأردني بحيث تكون هذه البرامج موجهة لخدمة المجتمع المحلي، مما يحول دون إهدار الطاقات والإمكانات البشرية المادية وتخفيفاً لمشكلة البطالة	15	%65
6	يجب المعرفة في التشريعات والتعليمات والأنظمة للتعليم العالي وداخل الكلية	14	%61
7	استقلالية الجامعات والذي يعني اختلاف الرؤى والأهداف مما يزيد التنافس بين الجامعات وتعدد الخيارات لدى الطلبة الراغبين في التعليم العالي	13	%57
8	توجيه البحث العلمي لحل قضايا ومشكلات معينة وفتح قنوات اتصال على البيئة المحلية والمجتمع	12	%52

يتبين من الجدول (20) أن المقترح التطويري، والذي ينص على "تطوير المساقات والخطط لمواكبة العصر" قد كان له أعلى تكرار حيث بلغ (18) وبنسبة مئوية (78%)، يليه المقترح التطويري الذي ينص على "تناسب أعداد الطلبة المقبولين في برامج الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس لعدم توافر عدد كافة من المشرفين" حيث بلغ تكراره (17) وبنسبة مئوية (74%)، ومن ثم المقترحات التطويرية التي تنص على "رفع مستوى التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس" ، "تدريس بعض المساقات باللغة الإنجليزية، والذي يخدم الاطلاع على الدراسات الحديثة كل في مجاله" ، "ربط برامج الدراسات العليا ببرامج التنمية في سوق العمل

الأردني بحيث تكون هذه البرامج موجهة لخدمة المجتمع المحلـــي، ممـــا يحـــول دون إهـــدار الطاقات، والإمكانات البشرية، والمادية، وتخفيفاً لمشكلة البطالة" حيث بلغ تكرار كل منها (15) بنسبة مئوية (65%).

مقترحات تطوير البرامج التربوية للدراسات العليا من وجهة نظـر القـادة الأكـاديميين فـي الجامعات الأردنية الحكومية:

- البرامج بحاجة إلى تقسيم جذري يوائم سوق العمل الأردني، والإقليمي حتى تكون قادرة على إعطاء الطالب مهارات معينة للمنافسة العالمية، وبالتالي كثير من المواد بحاجـة إلـى تقيـيم، وإعادة صياغة، لتوضيح الأهداف من خلال رؤية السياسات التربوية العامة الإدارية.
- الالتزام بمعايير الاعتماد العامة بحيث يكون لكل عضو هيئة التدريس 10 طلبة.
- إعادة النظر في أسس قبول الطلبة، وتوفير كافة الإمكانات التكنولوجية.

مقترحات تطوير البرامج التربوية للدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فـي الجامعات الأردنية الحكومية:

- تطوير المساقات والخطط لمواكبة العصر، ورفع مستوى التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، ومعرفة دور الجهات التـي يجـب أن تعـرف التـشريعات والتعليمـات والأنظمة.
- تدريس بعض المساقات باللغة الانجليزية لغرض اطلاع الطلبة على الدراسات الحديثة كـل في مجال تخصصه، وتوجيه البحث العلمي لحل القضايا الحادة، ومعالجة مشكلات معينة، وفتح قنوات اتصال الجامعة مع البيئة المحلية والمجتمع.
- استقلالية الجامعات، والذي قد يؤدي إلى اختلاف الرؤى، وتباين الأهداف الأمر الـذي قـد يزيد التنافس بين الجامعات، وفتح تعدد الخيارات لدى الطلبة الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي.

- تناسب أعداد الطلبة المقبولين في برامج الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس، لضمان تعليم نوعي، وربط برامج الدراسات العليا ببرامج التنمية في سوق العمل الأردني بحيث تكون هذه البرامج موجهة لخدمة المجتمع المحلي مما يحول دون إهدار الطاقات، والإمكانات البشرية المادية، وتخفيفاً لمشكلة البطالة.
- ضرورة أن يكون أعضاء هيئة الاعتماد من ذوي الخبرة، والكفاءة المشهود لها.
- ضرورة إحكام العلاقة بين الأهداف المقصودة، والمضامين التربوية من أجل تحقيق الكفاءة الداخلية للبرامج التربوية في ضوء المعايير هيئة الاعتماد ولتحقيق الكفاءة الخارجية لكليات التربية.
- أن تعمل البرامج التربوية على تمكين طلبة الدراسات العليا من انتقاء التقنيات التربوية، واستخدامها بكفاءة عالية، وبصورة منهجية لرفع مستوى الإنجاز، والسرعة، والإتقان لديهم.
- وضع آليات فعالة لمراقبة الجودة في البرامج التربوية بصورة مستمرة، والعمل على رصد عناصر الضعف أولا بأول من اجل معالجتها بصورة دائمة، ومستمرة والالتزام بمعايير الاعتماد المقررة لكليات التربية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على " **جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد** "، وتفسير هذه النتائج بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات، وقد تم استعراض مناقشة النتائج مرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وجود درجة متوسطة في جودة البرامج التربوية للدارسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات الأردنية الحكومية، كان أعلاها مجال "الحاكمية والإدارة"، وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.83) ورتبة (1) ثم جاء مجال "الرؤيا والرسالة والأهداف" وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.77) ورتبة (2) ثم جاء لمجال "أعضاء الهيئة التدريسية، والكوادر الفنية والإدارية" بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.66) ورتبة (3) ثم جاء مجال "التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية" وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي(3.59) ورتبة (4) وقد يعود السبب في ذلك إلى أن ضمان الجودة هو أحد أهم الوسائل، والأساليب، والأنشطة، والتدابير لتحسين نوعية التعليم، والارتقاء بمستوى أدائه في الجامعات في العصر الحالي الذي يطلق عليه عصر الجودة.

وتجدر الإشارة هنا أن ضمان جودة البرامج التربوية في ضوء معايير هيئة الاعتماد وسيلة مهمة لإثبات مكانة، وسمعة الجامعة مما يحفز الراغبين في الالتحاق بها، أو التعامل معها من الطلبة، وأصحاب الأعمال، أو المؤسسات الاقتصادية، والمستثمرين.

وتتخذ نظم الاعتماد مداخل متنوعة، وتختلف باختلاف المجتمعات، واختلاف النظم التعليمية، وفلسفتها، وإمكانياتها، ولذلك فلا ينبغي الأخذ بنظام اعتماد معين في دولة معينة، والعمل بموجبه في نظام تعليمي آخر في دولة أخرى، وإنما يمكن الإفادة منه في الجوانب التي تتلاءم مع طبيعة النظام التعليمي المراد تطبيق الاعتمادية.

ومما لاشك فيه أن نظام الحاكمية والإدارة يسهم في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها، حيث يزود القائمين على حاكمية الجامعة وإدارتها، والعاملين معهم بأهداف المؤسسة، وترتيب أولوياتها، وخططها التطويرية، والتنظيمية، وبرامجها التعليمية، مما يؤدي إلى تدعيم البيئة التعليمية التعلُمية فيها، والتأكد كذلك من مدى ملاءمة هذه البيئة بالالتزام بالنوعية وتطوير الإجراءات الفاعلة لضمان الجودة والعمل على تحسين المجالات المختلفة من خلال الاستغلال الأقصى لجميع الإمكانات المتوافرة فيها.

فالاعتماد ضرورة حتمية للضمان والتحسين المستمر لجودة البرامج، والتعليم فهو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية ككل، وتبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة، وليس تهديدا لها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو سمرة وآخرين (2006 ب) التي جاء في نتائجها أن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.46) بانحراف معياري (0.60).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطلاع (2005) التي أظهرت أن هناك مستوى متوسطاً من عناصر نموذج الهيئة الوطنية لاعتماد الجودة والنوعية متوفرة في جامعات قطاع غزة الثلاث، حيث بلغت النسبة المئوية للبعد الكل (% 68.2) وتوصلت دراسة العمد (Al-Amd, 2013) إلى اتفاق المشاركين من الخبراء التربويين على إمكانية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمية العام، والخاص على الجامعات الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب الأخذ بالمقترحات المستقبلية لأفراد العينة، وذلك لجعلها أكثر واقعية، وملائمة لواقع الجامعات الأردنية في ظل الظروف المحيطة بالبيئة الأكاديمية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زيدان (2007) التي أشارت في نتائجها إلى أن واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في كليات التربية بجامعة القدس كان بدرجة كبيرة.

وفيما يلي مناقشة كل مجال من مجالات الدراسة على حدة.

- **المجال الأول: الرؤيا والرسالة والأهداف**

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الأول وجود درجة كبيرة في الرؤيا والرسالة والأهداف كان أعلاها للفقرة التي تنص على "تحرص الكلية على إشراك أعضاء هيئة التدريس والإداريين في إعداد الخطط للبرامج التربوية" وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك كليات التربية للدور الكبير الذي يسهم فيه أعضاء هيئة التدريس والإداريين في تطوير وتحديث الخطط والبرامج التربوية داخل الجامعات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يتوفر داخل الجامعات الأردنية في كليات التربية رسالة واضحة، ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التربوية العامة والخاصة، وترجمتها إلى أهداف واقعية من خلال مشاركة كل الأطراف المعنية داخل الجامعة في صياغة رؤية الجامعة،

ورسالتها وأهدافها من خلال تشجيع البحث العلمي وإشراك أعضاء هيئة التدريس والإداريين في إعداد الخطط للبرامج التربوية حيث إنه من خلال إشراك أعضاء هيئة التدريس والإداريين في إعداد الخطط يؤدي إلى إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على" تقوم الكلية بصياغة رؤيتها للبرامج التربوية،وإعلانها للمهتمين" وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك أن صياغة البرامج التربوية المستقبلية للكلية وإعلانها للطلبة والمجتمع المحلي وجميع المهتمين تحدد الموقع الذي تتوخى أن تتبوأه في العملية التعليمية سواء في المجتمع المحلي أو العالمي أو بالنسبة لغيرها من مؤسسات مناظره وكذلك خططها المستقبلية التي تستهدفها الجامعة.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "تحرص على توضيح عملية التخطيط (والتقييم والتطوير) بما ينسجم مع (رؤيتها ورسالتها وأهدافها)" وبدرجة كبيرة، وربما يكون السبب في ذلك أن الرؤية والرسالة والأهداف يجب أن يتم تحقيقها من خلال توضيح عملية التخطيط من حيث انسجام هذه البرامج مع رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "تحرص على تطوير البرامج الأكاديمية في ضوء المعايير للبرامج التربوية" وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تخطيط البرامج، وتقييم خططها الدراسية يأخذ اهتماماً كبيراً عند المسؤولين، لأنه القضية النظرية التي يقوم بها الأكاديميون في الجامعات دون حاجة إلى جهات أخرى لهذه الأسباب قررت الجامعات العناية الجامعة ببرامجها التربوية، وخططها الدراسية بدرجة كبيرة لأن الأمر لا يتطلب نفقات اقتصادية كبيرة فضلاً عن أن موضوع أعضاء اللجان هم من أعضاء هيئة التدريس الموجودين داخل الكلية.

ويجب أن تكون رسالة البرنامج متسقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، ويتم تطبيق هذه الرسالة على الغايات، والمتطلبات الخاصة ببرنامج الدراسات العليا. ويجب أن تحدد رسالة البرنامج بوضوح تام، وبشكل مناسب الأهداف، أو الأغراض الأساسية للبرنامج، وأولوياته، كما يجب أن تكون مؤثرة في توجيه التخطيط، والعمل في البرنامج، ومما لا شك فيه أن رؤية الجامعة، ورسالتها وأهدافها تمثل الطموح المشترك لكل من يعمل فيها من كوادر إدارية، وأكاديمية، وتحقيقها لا يكون في الأمد القصير، أو المتوسط بل يكون في الأمد طويل الأجل.

وتتفق نتائج دراسة العقلان، والعرايضة، والهواري (AL- Aqlan AL-Araidah & AL-Hawari, 2010) مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالجهود الجامعية المبذولة لتحقيق الاعتماد من قبل هيئة الاعتماد الأمريكية للتكنولوجيا للهندسة حيث تبين أن ثلاثة أقسام تحقق معايير الاعتماد الدولية الأساسية، وتم مناقشة مقاييس متعددة متعلقة بالاعتماد منها تطوير المناهج، والمختبرات، وتحسين شبكات الكمبيوتر، والتعليم الالكتروني.

- **المجال الثاني: الحاكمية والإدارة**

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الثاني وجود درجة كبيرة في الحاكمية والإدارة كان أعلاها للفقرة التي تنص على "يعد مجلس الكلية ومجالس الأقسام مسئولين عن اتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية ومفاهيمها" وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المسؤول الأول عن جودة البرامج التربوية، وتكاملها، وتحقيق رسالتها، وأهدافها، وتصريف الشؤون المالية لها، ورسم السياسات العامة لها، وتنفيذها، ومتابعة الشؤون الأكاديمية، والإدارية في الوحدات الإدارية المختلفة في المؤسسة هو مجلس الإدارة والحاكمية في الكلية (العمداء/ والأمناء).

ثم جاءت الفقرة التي تنص على "تشكل الكلية مجالسها وفق آليات ومعايير واضحة" وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك أن نظام الحاكمية يضمن أن سلطة ومسؤوليات

مجالسها يتم تحديدها بشكل واضح وفق آليات ومعايير معينة وواضحة في نظام الجامعة، ووثائقها، وهياكلها التنظيمية والإدارية.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "توفر رئيس قسم في مجال التخصص من ذوي الكفاءة العالية" وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك أن مجلس الحاكمية والإدارة في كليات التربية على يقين تام أن الإداريين من ذوي الكفاءة العالية هم من يقومون بأداء المهام الموكلة إليهم خير قيام عكس الأعضاء من غير ذوي التخصص.

ثم جاءت الفقرة التي تنص على "تتبع سياسات واضحة لاختيار القادة الأكاديميين وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك أن نظام الحاكمية والإدارة يتبع سياسات واضحة لاختيار القادة في إدارتها، مما يؤدي إلى تدعيم البيئة التعليمية التعلمية فيها، ومدى التأكد من مدى ملاءمة هذه البيئة بالالتزام بالنوعية، وتطوير الإجراءات الفاعلة لضمان الجودة، والعمل على تحسين المجالات المختلفة من خلال الاستغلال الأقصى لجميع الإمكانات المتوفرة في الكلية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خلاف (2006) التي جاء في نتائجها أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم، والخليل كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين، والطلبة.

- **المجال الثالث: البرنامج التعليمي**

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الثالث وجود درجة متوسطة في مجال البرنامج التعليمي كان أعلاها للفقرة التي تنص على "تشرك أعضاء هيئة التدريس وممثلين في إعداد وصياغة الخطة الدراسية للإشراف على تنفيذ الخطة الدراسية" بدرجة كبيرة،

ثم تلاها الفقرة التي تنص على "تحرص أن تكون برامج الدراسات العليا التي تُقدمها مستندة إلى أهداف تربوية" وبدرجة كبيرة، ثم تلاها الفقرة التي تنص على "تراعي أن تتضمن الخطة الدراسية قدراً أساسياً من المحاور الأكاديمية المتنوعة" وبدرجة كبيرة، ثم تلاها الفقرة التي تنص على "تسهم في مراجعة البرامج، والخطط الدراسية لمواءمة حاجات المجتمع، وسوق العمل" وبدرجة متوسطة.

وقد يعود السبب في ذلك أن البرامج التعليمية يجب أن تكون منسجمة مع أهداف، ورسالة الكلية من خلال تركيبها، ومحتواها، وسياسة القبول فيها، وتعمل الكلية على توفير المصادر اللازمة للمحافظة على تحسين هذه البرامج فيها، وعملية تدريسها، وتحسين أساليب التدريس، وتقييمه بشكل دوري استجابة لتغير الظروف، وحاجات المجتمع، ومؤسساته، من أجل الإبقاء على برامج تربوية ذات مستوى عالٍ من الجودة.

وقد يرجع ذلك الاهتمام في البرامج إلى أنها تمثل الوجه الواقعي لمستوى الكلية، وما فيها من نشاطات تعليمية، فضلا عن أن البرامج هي الوجه المشرق الذي يعبر عن مستوى البرامج التعليمية في الكلية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عساف وآخرون (2009): التي أشارت في نتائجها إلى سلبيات، وإيجابيات برامج الدراسات العليا، ومقترحات الطلبة لتطوير هذه البرامج في جامعة النجاح الوطنية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الثقفي (2009) التي جاء في نتائجها أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية جاءت مناسبة.

المجال الرابع: الطلبة

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الرابع وجود درجة متوسطة في مجال الطلبة كان أعلاها للفقرة التي تنص على "توفر مكتباً لمتابعة الخريجين وحاجاتهم مع تحديد مهامه وآليات عمله" جاءت بدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك أن متابعة الخريجين بعد التخرج وفق آليات محددة من خلال مكتب مختص داخل الجامعة يوفر لهم النصح والإرشاد عن الوظيفة التي سيشغلها بعد تخرجه، وما ستوفره له هذه الوظيفة من قوة تحدد دوره ومكانته الاجتماعية كعنصر منتج داخل المجتمع، وفي مجتمع ترتفع فيه نسبة بطالة الخريجين كمجتمعنا.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "توفر للطلبة برنامجاً إرشادياً يقدم لهم الإرشاد والتوعية لاتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال توفير المعلومات ذات العلاقة" وبدرجة كبيرة وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تقديم الدعم الكافي للبرامج، والخدمات الطلابية يؤدي إلى تحقيق رسالة المؤسسة، وأهدافها عن طريق المساهمة في التطوير المعرفي، والتربوي لطلبتها، إذ يتوقع أن تتسق هذه البرامج، والخدمات مع فلسفة المؤسسة، ورسالتها، وأهدافها، وعليه يتوقع من كل مؤسسة أن توفر للطلبة خدمات داعمة، وأساسية بغض النظر عن مستوى البرامج التي تقدمها الكلية.

ثم تلاها الفقرة التي تنص على "تعتمد سياسات واضحة فيما يتعلق باعتماد العلامات التي يحصل عليها الطلبة" وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "توفر برنامج استقبال للطلبة المستجدين لتعريفهم بعمليات الجامعة والكلية المقدمة ويوزع عليهم خلاله دليل الطلبة" بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العقلان، والعرايضة، والهواري (AL-Araidah and AL- Aqlan, 2010 Hawari) التي جاء في نتائجها أن الاعتماد ضمن معايير دولية يحسن

الجودة للبرامج المختلفة، وأن نتاج جهود الاعتماد لها تضمينات واسعة على نوعية التعليم في المؤسسات التربوية، والأردنية، ويعزز من رضا الطلبة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كل من سيزلي، وواكسين (Sessile & Waxen, 2001) التي جاء في نتائجها أن تحليل المقابلات أدى إلى الكشف عن الأهداف التالية لبرامج ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية: (إنشاء مراكز لمساعدة الطلبة للحصول على وظيفة عمل، ومواصلة الاتصالات بالشركات العامة، والخاصة من أجل ذلك، استقطاب ذوي كفاءة، وإيجاد بيئة عمل مشجعة، مكافأة الطلبة المستحقين، أو المتفوقين.

المجال الخامس: أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الخامس وجود درجة متوسطة في أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية كان أعلاها للفقرتين اللتين تنصان وعلى الترتيب " توفر الكلية عدداً من أعضاء هيئة التدريس برتب مختلفة" و "يُشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية في التخطيط الأكاديمي" وجاءت بدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى درجات التقدير العالية في مجال أعضاء هيئة التدريس والكوادر الفنية والإدارية إلى أن أعضاء هيئة التدريس هم عينة الدراسة لذلك فإنهم يميلون إلى الدفاع عن أنفسهم في إطار تطبيق الجودة لذلك جاءت التقديرات مرتبطة في البحث العلمي، وإلى التخطيط للبرامج بدرجة الإتقان، وكانت متوسطة. الأمر الذي يكون في التقييم الذاتي مسألة موضوعية على الرغم من الإحساس بالصدق الواقعي، أو لأن التقدير غالباً ينشأ دفاعاً عن الذات.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "تشجع الكلية أعضاء هيئة التدريس القيام بالبحث العلمي" بدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الدور المهم الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الجامعة التي يعمل بها، الأمر الذي يسهم

في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي ترسمها الجامعة في توفير خطة واضحة لحاجات الجامعة من أعضاء هيئة التدريس مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها، ويجب على الجامعة أن توفر برامج متخصصة للتطوير المهني، وتطوير البحث العلمي والتعليم المستمر لهؤلاء الأعضاء.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "تعمل على إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى مستويات الإتقان المقررة"، بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك أن اختيار أعضاء هيئة التدريس، وتقييم التعليمات الخاصة بهم، والنمو المهني لهم من أهم القضايا المهمة للكلية، إذ يُلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية، وتوفير الجودة فيها، حيث يجب أن يتوافر في المؤسسة التعليمية العدد الكافي من أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية الكفؤيين وبرتب مختلفة لتحقيق رسالتها وأهدافها، وأن يكون لديهم إسهامات واضحة في تقدم المعرفة، وتطورها، وزيادة حدودها.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ويست (West, 2006) التي جاء في نتائجها أن التعليم المستمر له ترتيبات اعتماد مختلفة كثيراً عن ترتيبات الاعتماد العالي حيث لا توجد مبررات مقنعة لهذه الاختلافات التي وجدت منذ زمن طويل.

- **المجال السادس: المصادر**

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال السادس إلى وجود درجة متوسطة في المصادر كان أعلاها للفقرة التي تنص على "توفر كادراً مؤهلاً في مجال تقنية المعلومات يقدم المساعدة لأعضاء هيئة التدريس، والطلبة عند الحاجة لها" جاءت بدرجة متوسطه، وقد يعود السبب في ذلك أنه لنجاح برامج الدراسات العليا يتطلب التزام الكلية بتوفير الكوادر البشرية المؤهلة في مجال تقنية المعلومات وتوظيف فنيي مختبرات ذوي كفاءة عالية لخدمة الطلبة، وأعضاء هيئة

التدريس في مجال الحاسبات الإلكترونية للوصول إلى مصادر المعلومات، والتقليل من الجهد والعبء عليهم وإعطائهم المعلومة الصحيحة المطلوبة بالشكل السليم.

ثم جاءت بعدها الفقرة التي تنص على "تتمتع باستقلال ذاتي كاف لتوجيه المصادر المالية لما فيه صالح العملية الأكاديمية في الكلية" بالمرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك أنه لإنجاح برامج الدراسات العليا يجب على الكلية أن تكون مستقلة مادياً لتوفير معدات وأدوات ومختبرات ومراجع لازمة لبرامج الدراسات العليا باللغتين العربية والأجنبية.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "توفر عدداً مناسباً من المراجع والدوريات العلمية المحكمة والكتب باللغتين العربية والإنجليزية" بالمرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن توفير المراجع باللغتين العربية والأجنبية داخل الجامعة يوفر الوقت والجهد على أعضاء هيئة التدريس والطلبة في نفس الوقت ويمكنه من الحصول على المعلومة بكفاءة أكثر.

ثم بعدها جاء الفقرة التي تنص على "توفر الكلية الموارد المالية اللازمة من قبل المجالس المختلفة وتضمنها في موازنة الجامعة" وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنه إذا رغبت الجامعة في توفير المصادر بدرجة كافية، فإنه يتطلب مبالغ مالية كبيرة فضلاً عن توفر المختبرات التي تخدم هذا الميدان، لذلك فإنه عندما يتراجع عن درجة توفر هذا المجال بدرجة كافية خدمة للبرامج المختلفة في الكلية، ويمكن تطوير فقرات هذا المجال (المصادر) بتوفير التقنيات الملائمة للبرامج، والتقنيات التي تساعد أعضاء هيئة التدريس، والطلبة على التقدم في عالم تكنولوجيا المعلومات، وللمصادر التعليمية ذات العلاقة بتجويد البرامج خاصة إذا وفرت ما هو مطلوب بشروط الاعتماد.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من سيزلي وواكسين (Sessile & Waxen, 2001) التي جاء في نتائجها مواصلة الاتصالات بالشركات العامة، والخاصة من

أجل ذلك استقطاب ذوي الكفاءات، وإيجاد بيئة عمل مشجعة، مكافــأة الطلبـــة المـــستحقين، أو المتفوقين.

المجال السابع: التفاعل مع المجتمع، والعلاقات الدولية

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال السابع وجود درجة متوسطة في مجال" التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية" كان أعلاها للفقرة التي تنص "تعزز العلاقة مع المؤسسات الإقليمية والدولية" جاءت بدرجة متوسطه، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضرورة أن تعمل الكلية على تبني سياسات واضحة للعمل مع مؤسسات المجتمع المحلي تقوم على التخطيط السليم الذي يمتاز بالواقعية ويُبنى على أساس رسالة الكلية، وأهدافها وتكون هذه العلاقة محددة، وواضحة مبنية على التعاون، والمنفعة المتبادلة من خلال وضع استراتيجية، وبرامج محددة لوضع الأولويات، ويجب أن تبدأ المؤسسة بمجالسها كافة، وأعضاء هيئة التدريس فيها، وموظفيها الالتزام بالتعاون التام مع هذه الكلية في بناء أطر التعاون الدولي في تبادل البحث العلمي، من أجل تطوير المجتمع، والقطاعات ذات العلاقة.

ثم جاءت الفقرة التي تنص على "تقوم بتنفيذ المشاريع المخطط لها، والتي تسهم في تطوير المجتمع، والقطاعات ذات العلاقة" بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الجامعات غير متواصلة بصورة تفاعلية ناجحة مع المجتمع المحلي، والعلاقات الدولية لذلك فالنتيجة للبحث قد قدرت بتنظيم هذا المجال بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى أن التفاعل بين الجامعات، والمجتمع المحلي مسألة تحتاج إلى إعادة النظر فيها من أجل ترقية مستوى العلاقات بين الجامعات، والمجتمع المحلي، فالعلاقة بين المؤسسات الإقليمية، والدولية علاقة ليست قوية، فضلاً عن ضعف العلاقات مع بين المجتمع المحلي، والجامعة، وفي إطار العولمة يجب تقوية العلاقات بين أفراد المجتمع المحلي، والجامعات وأعضاء هيئة التدريس،

وعلى الجامعات أن تؤمن بدور هؤلاء في تطوير ذاتي لأعضائها لأنهم آلية صادقة في تحسين الدراسات، والأبحاث، والتفاعل التعليمي لهذه البرامج.

وجاءت الفقرة التي تنص على "تسهم الكلية في إيجاد اتفاقيات مع مؤسسات علمية للتبادل العلمي" بالمرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تعمل على استضافة متخصصين من المؤسسات التربوية للاستفادة من تقويمهم لجودة البرامج التربوية" بدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة زيدان (2007) التي جاء في نتائجها نشر ثقافة الجودة في التعليم في أوساط الطلبة للتفاعل مع المجتمع المحلي والعلاقات الدولية.

المجال الثامن: البحث العلمي والتبادل التعليمي

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الثامن وجود درجة متوسطة في مجال" البحث العلمي والتبادل التعليمي " كان أعلاها للفقرة التي تنص على" تسلط الضوء على موضوعات البحث العلمي الحديثة التي تعالج المشكلات الطارئة" بدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى وضع استراتيجية للبحث العلمي، والتبادل التعليمي تتفق مع طبيعة المؤسسة التعليمية ورسالتها. حيث إنه ينبغي على جميع أعضاء هيئة التدريس، الذين يدرسون في برامج التعليم العالي أن يشاركوا في أنشطة البحث العلمي بصورة كافية، ومناسبة بشكل يضمن بقاءهم على دراية بالمستجدات في مجال تخصصاتهم، مع أهمية أن ينعكس ذلك على أدائهم التدريسي كما يجب أن يساهم أعضاء هيئة التدريس، القائمون بالتدريس في برامج الدراسات العليا، أو الإشراف على أبحاث طلبة الدراسات العليا، بشكل نشط في البحث العلمي في مجالات تخصصاتهم.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "تتبع سياسة واضحة في المشاركة بالمؤتمرات المحلية والدولية المتعلقة بالبرامج التربوية" وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك أن

ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالمحافل العلمية الدولية والمؤتمرات المحلية يشكل مشكلة حقيقية في البحوث العلمية مما يضعف المسيرة التنموية للبرامج التربوية.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على " تسعى في إيجاد سياسة تجذير العلاقة بين البحث العلمي، والتعليم " بالمرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الضعف الواضح في اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي، وهو ضرورة هذا المجال لترقيتهم العلمية في إطار مهماتهم المهنية، وجاء تقدير هذا المجال بدرجة متوسطة لان البحوث العلمية لا ترتبط معظمها بالمشكلات الحقيقية التي تواجه الواقع الاجتماعي، وقد تكون البحوث العلمية أجدر حينما تكون موجهة لحل المشكلات التي تواجه المجتمع في مسيرته التنموية.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على " تشجع في إعداد الطلبة للمشاركة في البحوث العلمية، والمؤتمرات، من خلال الخطط الدراسية الموضوعة " بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة الاهتمام بالبحوث العلمية التي يجب أن توفر التجهيزات والمرافق اللازمة لدعم أنشطة البحوث الخاصة بهيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا للوفاء بهذه المتطلبات، في المجالات ذات العلاقة بالبرامج التربوية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الملاح (2005) التي جاء في نتائجها إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة في الجامعات الفلسطينية.

- **المجال التاسع: فاعلية البرنامج**

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال التاسع وجود درجة متوسطة في مجال "فاعلية البرنامج" وكان أعلاها للفقرة التي تنص على "توفر برامج تربوية تتوافق مع أهدافها المستقبلية" وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود ضعف في فاعلة البرامج التربوية لذلك جاءت النتيجة بدرجة متوسطة لبرامج الدراسات العليا التي هي وسيلة الإنسان لمواكبة الانفجار

المعرفي، والتكيف مع عالم اليوم المتميز بالتغير السريع، والتقدم التكنولوجي الهائل، لذا يجب أن تكون البرامج التربوية في كليات التربية في الجامعات الأردنية شاملة، وهادفة تحقق الهدف المنشود من وجودها في إثراء العملية التعليمية التعلمية، والبحث العلمي بالأنشطة التدريبية من اجل التجديد، والإنعاش، والصقل.

ثم جاء بعدها الفقرة التي تنص على "تسهم في استخدام (مقاييس وإجراءات معيارية) لتحديد ما تحقق من مخرجات التعلم لخريجي الكلية"، وبدرجة متوسطة.

ثم جاءت الفقرة التي تنص على "توفر للطلبة برامج تربوية تعتمد توظيف استخدام أساليب التعلم، والتعليم الإلكتروني" بالمرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الضعف في توفير برامج الكترونية يستفاد منها في عملية التعليم والتحضير للبرامج التربوية في الدراسات العليا.

وبالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "تشرك كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعا لنتائج عملية التقييم والتقدم العلمي" وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود ضعف في فاعلية البرنامج لذلك جاء بدرجة متوسطة وهذا يعني أن هذه البرامج لا تحقق أهدافها بدرجة عالية، بل بدرجة متوسطة، وكانت هذه البرامج لا توضع بدلالة أهدافها، بل قد توضع بصورة عشوائية، أو ارتجالية تعتمد على التوقعات، وليس على التجريب الحقيقي الذي يعظم من ارتباطها بأهدافها، وبالتالي فعالية هذه البرامج التعليمية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية ديسكون (Dixon, 2000): مع نتائج دراسة لضمان الجودة منها: تطوير البرامج العلمية، تطوير طرق، وأساليب التدريس، وتصميم المساقات.

المجال العاشر: إدارة ضمان الجودة، والتحسين المستمر

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال العاشر وجود درجة متوسطة في مجال " إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر" كان أعلاها للفقرة التي تنص على "تشرك أعضاء هيئة التدريس، والقطاعات ذات العلاقة في تقييم البرنامج التعليمي بصورة منتظمة"، وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الإدراك التام من إدارة الجودة والتحسين المستمر بدور أعضاء هيئة التدريس في تقديم وتقييم البرامج التربوية للدراسات العليا بشكل منتظم، ووضع آلية لاختيار أعضاء هيئة التدريس، والكادر الإداري، من قبل إدارة الجودة والتحسين المستمر، وإشراكهم في إعداد البرامج التربوية والتقويم المستمر لهذه البرامج.

ثم جاءت الفقرة التي تنص على "تشرك كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعا لنتائج عملية التقييم والتقدم العلمي" بالمرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "توفر البرامج التربوية للطلبة توظيف استخدام أساليب التعلم والتعليم الإلكتروني" وبدرجة متوسطة وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف في توفير البرامج التربوية للدراسات العليا التي تعتمد على استخدام أساليب التعليم والتعلم الإلكتروني، وقلة وإجراء مشاريع التحسين في البرامج التربوية بما يتوافق مع أساليب التعلم، والتعليم الإلكتروني.

ثم جاءت بعدها الفقرة التي تنص على "تعيد النظر في برامجها التربوية من فترة لأخرى" وبدرجة متوسطة.

ومما لا شك فيه أنه وحينما تأتي تقديرات إدارة ضمان الجودة، وتحسينها بدرجة متوسطة، فإن ذلك يعني أن هذه الإدارة ليست على المستوى المتقدم الذي يضمن توفير الجودة في هذه البرامج، كما يضمن تحسين جودة هذه البرامج بصورة مستمرة، وهذا يتطلب أن تبذل الجامعات المزيد من تطوير حالتها الإدارية التي تضمن مستوى متقدماً من ضمان نوعية

البرامج، وجودتها فضلاً عن تأمين حالة تحسينها باستمرار من أجل استيعاب أعـداد الطلبـة، واستمرارها متواصلة مع حالة المجتمع المتحضر.

وتجدر الإشارة هنا أنه لا بد لمؤسسات التعليم العالي من تبني فلسفة ضمان الجودة من أجل النهوض بمستوى أدائها، والرفع من مستوى إنتاجيتها، وتحسين جـودة مخرجاتهـا مـن الخريجين المؤهلين علمياً، وعملياً، وتقنياً لخدمة المجتمع، وتحقيق أهدافه، واللحاق بركب التقدم، والتطور العالمي لتسهم في تنمية هذه المجتمعات، وتدفع مسيرة التنمية فيها في جميـع منـاحي الحياة الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، وتمارس دورها في تحديث المجتمعات، وتطويرها من خلال نوعية الخريجين المؤهلين الذي يمثلون مخرجات البرامج التربوية فـي مؤسـسات التعليم العالي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الثقفي (2009) التي جاء فـي نتائجهـا أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة للبرنامج التعليمي، والبيئة التعليميـة جـاءت مناسبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α=0.05) فـي استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية تعزى لمتغيرات (الجنس والرتبة العلمية والجامعة)؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجالات (الحاكميـة والإدارة، والبرنامج التعليمي، والطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية، والمصادر، والتفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية، والبحث العلمي والتبـادل التعليمـي،

وفاعلية البرنامج) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الذكور يتابعون المستجدات الحديثة في البرامج التربوية من أجل اللحاق بركب التقدم، والتطور ليسهموا في تنمية المجتمعات، ودفع المسيرة التنموية في البرامج التربوية في الجامعات الأردنية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو سمرة وآخرون (2006أ) التي جاء في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذكور.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة أبو سمرة وآخرون (2006 ب) التي جاء في نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغيرات الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في مجال الحاكمية والإدارة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية وكانت لصالح رتبة أستاذ مشارك، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن إلمام الأستاذ المشارك في البرامج التربوية وحرصه على تأدية دوره المميز في هذه البرامج.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الملاح (2005) التي جاء في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال الطلبة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية وكانت لصالح أستاذ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الإلمام الكبير في التخطيط والتقويم للبرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الحكومية الأردنية نتيجة لخبرته الطويلة في مجال التدريس الجامعي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الثقفي (2009) التي جاء في نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مناسبة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية لأقسام الرياضيات تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال (البحث العلمي والتبادل التعليمي) تبعاً لمتغير الجامعة كانت لصالح الجامعة الأردنية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في (الجامعة الأردنية) يشاركون بفاعلية في تطبيق معايير هيئة الاعتماد الخاصة بالرؤيا والرسالة والأهداف، والحاكمية والإدارة، والبرنامج التعليمي، وأعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية، والإدارية، والمصادر، وفاعلية البرنامج أكثر من الجامعات الأخرى، نظراً لطول عمر الجامعة حيث إن الجامعة الأردنية هي أولى جامعة بين جامعات الأردن، لذلك برزت معايير تطبيق الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية أكثر من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأخرى.

ومما لا شك فيه ذلك إلى التفويض الفعال، واللامركزية في الجامعة الأردنية فقد برزت بعض معايير هيئة الاعتماد نظراً لطول عمر الجامعة، وتوفير هيئات مشرفة على مستوى تطبيق تلك المعايير، وخاصة البرنامج التعليمي، الطلبة، التفاعل مع المجتمع، والعلاقات الدولية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الثقفي (2009) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في توفر معظم معايير الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة للبرنامج التعليمي تعزى لمتغير الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) مجال (البحث العلمي والتبادل

التعليمي) وكانت لصالح الجامعة الهاشمية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس (في الجامعة الهاشمية) يشاركون بفاعلية في تطبيق معايير هيئة الاعتماد الخاصة بالبحث العلمي والتبادل التعليمي، والمؤتمرات الخارجية أكثر من الجامعات الأخرى، لذلك برزت معايير تطبيق الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الهاشمية في مجال البحث العلمي والتبادل التعليمي أكثر من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأخرى، وعدم وجود ديون مالية يساعد الجامعة في توفير النفقات للنهوض بالبحث العلمي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الطلاع (2005): التي جاء في نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير اسم الجامعة بين الجامعات الثلاث لصالح الجامعة الإسلامية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة الثقفي (2009) التي جاء في نتائجها ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلاب في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات تعزى لمتغير الجامعة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في توافر معظم معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي بأقسام الرياضيات تعزى لمتغير الجامعة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجامعة.

كما اتفقت مع دراسة ديسكون (Dixon, 2000): التي جاء في نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في معايير ضمان الجودة تعزى لمتغير الجامعة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الملاح (2005) التي أظهرت في نتائج عدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجامعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: ما المقترحات لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنيـة الحكومية من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء مقابلات شخصية مع (14) قائـداً أكاديميـاً و(11) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبناء على إجاباتهم عن أسئلة المقابلة تم التوصل إلى النتائج التالية :

مقترحات تطوير البرامج التربوية للدراسات العليا من وجهة نظـر القـادة الأكـاديميين فـي الجامعات الأردنية الحكومية:

– البرامج بحاجة إلى تقييم جذري يوائم سوق العمل الأردني والإقليمي حتى تكون قادرة علـى إعطاء الطالب مهارات معينة للمنافسة العالمية، وبالتالي كثير من المواد بحاجـة إلـى تقيـيم، وإعادة صياغة، لتكون الأهداف واضحة من خلال رؤية السياسات التربوية العامة الإدارية.

– الالتزام بمعايير الاعتماد العامة بحيث يكون لكل عضو هيئة التدريس 10 طلبة.

– إعادة النظر في أسس قبول الطلبة ،وتوفير كافة الإمكانات التكنولوجية.

وقد وردت هذه المقترحات بسبب ضعف تطبيق معايير جودة البرامج التربوية المقدمـة في الجامعات الأردنية، حيث عدم الالتزام بتطبيق معايير الجودة المتعارف عليهـا مثـل عـدد الطلبة في كل برنامج، وعدم وضوح أسس القبول؛ لذلك لابد من إعادة النظر في جـودة هـذه البرامج بشكل أفضل، وحسب مقترحات القادة الأكاديميين في الجامعة الأردنية كما اتفقت هـذة

المقترحات مع نتائج دراسة باتل وكودنر (Patil & Condner 2007) وجود العديد من أنظمة الاعتماد المحلية، والدولية، وتتصف معظم هذه الأنظمة بأنها غير منظمة، وكثيرة التعقيد، وغير دقيقة، وقليلة الشفافية.

مقترحات تطوير البرامج التربوية للدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية:

- تطوير المساقات، والخطط الدراسية لمواكبة العصر، لرفع مستوى التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وربط برامج الدراسات العليا ببرامج التنمية في سوق العمل الأردني بحيث تكون هذه البرامج موجهة لخدمة المجتمع المحلي مما يحول دون إهدار الطاقات، والإمكانات البشرية المادية، وتخفيفاً لمشكلة البطالة.

- ضرورة اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية، وطلبة الدراسات العليا بالتشريعات، والأنظمة، والتعليمات الخاصة بالدراسات العليا، وتدريس بعض المساقات باللغة الانجليزية من أجل مساعدة الطلبة في الإطلاع على الدراسات الحديثة كل في مجاله.

- توجيه البحث العلمي لحل القضايا الأساسية، والمشكلات الحادة، وفتح قنوات اتصال على البيئة المحلية، والمجتمع واستقلالية الجامعات، والذي يعني اختلاف الرؤى، والأهداف مما يزيد التنافس بين الجامعات، وتعدد الخيارات لدى الطلبة الراغبين في التعليم العالي.

- تناسب أعداد الطلبة المقبولين في برامج الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس، لعدم توافر عدد كافٍ من المشرفين.

- ضرورة إحكام العلاقة بين الأهداف المقصودة، والمضامين التربوية من اجل تحقيق الكفاءة الداخلية للبرامج في ضوء معايير هيئة الاعتماد، وأن تعمل البرامج التربوية على تمكين طلبة

الدراسات العليا من انتقاء التقنيات التربوية، واستخدامها بكفاءة عالية، وبصورة منهجية لرفع مستوى الإنجاز، والسرعة، والإتقان.

– وضع آليات فعالة لمراقبة الجودة في البرامج التربوية بصورة مستمرة، ومطابقتها ومواءمتها والعمل على رصد عناصر الضعف أولا بأول من أجل معالجتها بصورة دائمة، ومستمرة مع معايير الاعتماد المقررة، ونشر ثقافة الجودة في الجامعات الأردنية، وتوعية مجتمع الجامعات، وتوجيههم للعمل على تنظيمها في بيئة الجامعات الأردنية بكل أبعادها لنشر تسهيلات البرامج التربوية، وقد يعود السبب في ورود هذه المقترحات إلى عدم شمولية عناصر جودة البرامج التربوية من حيث مواكبتها للتغير في سوق العمل لعدم هدر الطاقات البشرية، وعدم استقلال الجامعات في وضع رؤيا مستقلة تستطيع تطوير برامجها بشكل يحقق أفضل النتائج.

ومن المقترحات التي قدمتها الباحثة ما يلي:

– اقتصار البرامج التربوية للدراسات العليا على جامعات حكومية معينة يتوافر فيها الخبرات الإدارية، والإشرافية، والدراسية.

– قيام هيئة الاعتماد بدورها الإشرافي لمتابعة سير البرامج، وتحقيق المساءلة في حالة قصور الجامعات في البرامج التربوية.

– توحيد خطط البرامج التربوية على مستوى الدولة الواحدة لتحقيق الجودة في الخريجين، وتحقيق المنافسة العالمية.

– اختيار أساتذة مشرفين على الرسائل، والأطروحات الجامعية من لجنة يقررها مجلس التعليم العالي استناداً إلى معايير محددة لضمان النوعية فيها.

– استقطاب أساتذة جامعيين من دول عالمية، وعربية بهدف إعداد تصورات مقترحة لتطوير البرامج التربوية.

- الإعداد، والإشراف الصحيح للامتحان الشامل من قبل لجنة تنبثق عن هيئة الاعتماد، والتعليم العالي.

- تحديد مندوب من هيئة الاعتماد العالي لكل جامعة تمنح درجتي الماجستير، والدكتوراه تكون مهمته الإشراف على ملفات الدراسات العليا (الخطط الدراسية، نتائج علامات، وإعـداد تقريـر سنوي عن الامتحان الشامل يوجه لمجلس التعليم العالي.

- تفعيل القيام بالأبحاث التربوية الجامعية بين طلبة الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التـدريس، والطلبة وتمكينهم من المهارات البحثية، وتعظيم المعرفة ونشرها لتنميـة المجتمـع المحلـي، والإقليمي.

النتائج والتوصيات:

النتائج

- وجود درجة جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد بدرجة متوسطة من وجهة نظر (أفراد عينة الدراسة) في تلك الجامعات.
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الأردنية، باستثناء مجال البحث العلمي والتبادل التعليمي لصالح الجامعة الهاشمية.
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لمجال الحاكمية والإدارة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية ولصالح رتبة أستاذ مشارك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مجال الطلبة ولصالح رتبة أستاذ.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الأطروحة، أقدم التوصيات التالية:

- ضرورة قيام مجلس ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي بوضع معايير اعتماد للبرامج التربوية في كليات التربية في الجامعات الأردنية، ومراقبة تطبيقها على برامجها المختلفة.
- ضرورة البدء بإجراء تقييم شامل لجميع البرامج الأكاديمية في كليات التربية لتحديد جوانب القوة، والضعف فيها من أجل تلافيها، وصولاً إلى ضمان الجودة، والاعتماد الدولي.
- ضرورة التزام كليات التربية بمعايير الاعتماد المطلوبة عند تصميم البرامج التربوية وتخطيطها وتوفير المصادر التعليمية الضرورية لتنفيذها.

- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي على باقي البرامج والكليات العلمية والإنسانية الأخرى في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.
- ضرورة اطلاع أعضاء هيئة التدريس من الاناث على معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي لزيادة مدركاتهن حول فاعلية طبيقها في الجامعات الأردنية.
- ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي والتبادل الثقافي من قبل الجامعات الحكومية وخاصة اليرموك والأردنية وأل البيت، وتفعيل اجراء البحوث وتقديم الدعم المناسب لها.

المراجع

المراجع العربية

- أبو دقة، سناء وعرفة، لبيب. (2007). **الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية.** ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان" العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي برامج تدريب المعلم، مارس 2007، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- أبو سمرة، محمد وعلاونة، معزوز والعباسي، عمر. (2006). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث،** 3(12): 11-46.

- أبو سمرة، محمود وزيدان، عفيف والعباسي، عمر. (2006). واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** 3(45): 165 – 205.

- أبو فارة، يوسف. (2007). **إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم العالي،** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول المنعقد في الفترة الواقعة ما بين 23-26 (نيسان)، جامعة الشارقة، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة.

- أحمد، إبراهيم. (2011). **واقع الاعتماد التربوي في المدارس.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- بوقحوص، خالد. (2003). بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة.**مجلة التربية في جامعة البحرين، 5**(8): 33- 65.

- التشريعات الأردنية. (2007). **قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، المنشور في الجريدة الرسمية.** العدد 4831 في 2007/4/16، الأردن، عمان.

- التميمي، مهدي (2007): **مهارات التعليم: دراسات في الفكر والأداء التدريسي**. ط1، دار كنوز المعرفة، الأردن، عمان.
- الثقفي، أحمد. (2009). **مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب**. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الجبلي، سوسن. (2011). **ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية (الأهداف، الإجراءات، النتائج)**. المؤتمر الثاني لرابطة جامعة لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني للبرامج فميوس الأوروبي المنعقد للمدة (29- 30) نيسان، تحت شعار نحو بناء منظومة وطنية وضمان جودة التعليم العالي في لبنان، بيروت، لبنان.
- الحاج، فيصل ومجيد، سوسن وجريسات، سليمان. (2008). **دليل ضمان الجو والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية**. عمان: منشورات مجلس ضمان الجودة والاعتماد للخدمات العربية.
- الحاج، محمد. (2000). الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات اليمنية وإستراتيجية تطويرها. **مجلة البحوث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة البحرين**، 3(15): 77-152.
- حسين، سلامة. (2006). **ضمان الجودة والإعتماد في التعليم المملكة العربية السعودية**. الرياض: الدار الصولتيه للتربية.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). **إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات تربوية**. عمان: عالم الكتب الحديث.

- الخطيب، أحمد. (2001). **الإدارة الجامعية: دراسات حديثة**. إربد: مؤسسة حمادة للدراسات والنشر والتوزيع.
- الخطيب، أحمد. (2005). إدارة الجودة الشاملة. تطبيقات في الإدارة الجامعية ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. 33(3): 65- 145.
- الخطيب، أحمد. (2010). **الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية أنموذج مقترح**. أربد: عالم الكتب الحديث.
- الخطيب، محمد (2003). **التعليم العالي قضايا ورؤى**. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

خلاف، رياض. (2006). **معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر الهيئة التدريسية والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

- زيدان عفيف. (2007). **معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر الهيئة التدريسية والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- السايح، محمد. (2007). **الجودة – جودة التعليم- إدارة الجودة الشاملة، رؤية حول المفهوم والأهمية**. القاهرة: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.
- سركيس، فيروز. (2004). **هيئات الاعتماد في التعليم العالي**. بيروت: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
- سلامة، رمزي. (2005). **معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- السلمان، فؤاد. (2004). **دراسة تحليلة تقويمية لمتغيرات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشراري، عبدالله. (2009). **المشكلات التي يواجهها الباحث في الجامعات السعودية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس وسبل معالجتها.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- صبري، هالة. (2004). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الاكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2**(4):148-176.
- الطراونة، اخليف. (2010). **ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية.** ورقة عمل في البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر (العلوم والتكنولوجيا : محركان للتغير) عقدت في مدينة الحسن العلمية في الفترة الواقعة ما بين 10- 12 / 5 / 2010 الأثنين والأربعاء، عمان، الأردن.
- الطريري، عبد الرحمن. (1998). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية- الأسس والمنطلقات- (ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية) رؤى مستقبلية.** المملكة العربية السعودية: الرياض، وزارة التعليم العالي.
- طعيمة، رشدي والبيلاوي حسين. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز معايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات).** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطلاع، سليمان. (2005). **مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- عابدين، محمد. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، صفاء وحسين، سلامة. (2005). ضبط الجودة: المفهوم، المنهج، الآليات والتطبيقات التربوية. **مجلة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج دولة الكويت، 10**(33): 29- 123.
- عبد المعطي، أحمد. (2009). **الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبد الموجود، محمد. (1993). الدراسات العليا طبيعتها وإدارتها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، 19**(5): 59-98.
- العريمي، حليس بن محمد. (2005). **تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عزام، زكريا. (2007). معايير الاعتماد العام والخاص ودورها في رفع جودة التعليم العالي – حالة دراسية جامعة الزرقاء الأهلية. **مجلة العلوم الإنسانية، 4**(33): 1-33.
- عساف، عبد، والحلو، غسان (2009). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 23**(3): 711- 477.
- العساف، ليلى والصرايرة، خالد. (2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. **مجلة جامعة دمشق،4**(27): 226-284.
- عشيبة، فارس. (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري. **مجلة إتحاد الجامعات العربية، 27**(3): 39- 62.

- عطية، خالد وزهران، علاء الدين. (2008). نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**،4(2): 1-62.
- عطية، محسن علي. (2008). **الجودة الشاملة والمنهج**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العمد، تمارا حمزة. (2013). **واقع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأردنية ومقترحات للتطوير**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- فرحان، إسحق. (2000). **التعليم الجامعي في الأردن ومقتضيات العصر نظرة مستقبلية**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، 16-18 أيار، نشر جامعة الزرقاء، الزرقاء، الأردن.
- مجيد، سوسن والحاج، فيصل. (2011). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي البرامجي لمؤسسات التعليم العالي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 4(2): 7– 82.
- مجيد، سوسن والزيادات، محمد عواد. (2008). **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والعالي**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محفوظ، أحمد فاروق. (2004). **المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي العربي**: آفاق الإصلاح والتطوير بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية (2004). جامعة عين شمس.
- مخيمر، عبد العزيز.(2005). **الطريق لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية**. ندوة الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي المنعقدة في جامعة الملك خالد بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، أبها، المملكة العربية السعودية.

- الملاح، منتهى. (2005). **واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- المهدي، سعيد والبيلاوي، حسين (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الموسوي ، نعمان. (2003). تقرير عن سيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية.**مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين**، 1(4): 235- 249 .
- **موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية2014/2/20،http:// www. mohe.gov.jo**
- النبوي، أمين. (2006). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم قبل الجامعي في دول الإمارات العربية المتحدة. **مجلة التربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، 1**(19): 135 – 207.
- النجار، فريد. (2000). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**. القاهرة: أيترك للنشر والتوزيع.
- هيئة الاعتمادالأردنية. (2012). قرارمجلس الاعتماد رقم**(2009/5/31) تاريخ 2009/2/18**. عمان: منشورات هيئة الاعتماد.
- وزارة التعليم العالي. (2004). **اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم في وزارة التربية والتعليم المصرية**. القاهرة: منشورات الوزارة.
- وزارة التعليم العالي. (2009). **برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية**. استرجع في 15 تشرين الثاني، 2006 من المصدر2013/1/20 www.mohe.gov.johttp://

Accreditation Board. (2002). **Higher Education and Quality Assurance.** American council on higher education, phoenix: Oryx Press.

Al- Ghanboosi, S. (2002). **Enhancing Higher Education Services Through Implementation Total Quality Management: Sultan Qaboos University As A Case Study**. Doctorate of Philosophy in Higher Education Management in The Faculty Of Education. University of Manchester. UK.

Al-bulushi, S. (2003). **Accreditation in an International Context prospects for implementation in the Omani Higher Education System**. PhD Dissertation. University of Pittsburgh, USA.

Andris, B. (2001). **International Quality Assurance. Council for Higher Education and Accreditation**. Washington: Free Press.

Appalachian State University .(2006). **Institutional Report for the National Council for the accreditation of teacher Education.** Reich College of Education: Continuing Accreditation Visit.

Aqlan,F., Al-araidah,O., & Al-hawari, T.(2010). Quality assurance and accreditation of engineering in Jordan. **European Journal of engineering education,35** (3): 212-267.

Armstrong, E. (1983). Educational Outcome Assessment and its use in the Accreditation Process: Current Developments and Future Feasibility, **Dissertation Abstracts International,** A 43, (12), 3818.

Bannker, M. (2005). **Total Quality Management in High Education**. NY: Putnam Publishing Group.

Brennan, J. (1998). **Quality Assurance in Higher Education A Legislative Review and Needs Analysis of Developments in Central** and Eastern Europe: EC: Phare Publishers.

Bubtana A. (2003). **Experts Meeting on The Possible Impact of Globalization on Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in The Arab States of The Gulf, Oman,** Muscat 20 – 22 September.

Chaffee, E., & Sherr, L . (2002). Quality: Transforming Post Secondary Education. **CUPA Journal, 3**(21):41-52.

Cizas, A. (1997). **Quality Assessment of Lithuanian Higher Education. NJ:** Global Publishers.

Costin, H. (2004). **Readings in Total Quality Management and Copyright by Har Court Brace of company**. NY: Sandigo Press.

David, B., & Harold, T. (2000). **Quality in Higher Education**. Routledge: Taylor & Francis Group.

Davis, D., & Ringsted, C. (2006). **Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality?. Advanced Health Sceince Education Theory Journal, 11**(3): 305-313.

Dixon, M. (2000). **Quality Assurance Standards in math department in university**, annual report, on line Report. **Muscat: Sultanate of Oman.**

Hirtz, C. (2002). **Total Quality Management In Higher Education: How Concepts and Processes Manifest Themselves in the Classroom,** PhD Dissertation, University Of New York, USA.

Hirtz, P. (2002). **Effective leadership for total Quality Management,** Doctoral Dissertation, University of Missouri Rolla, AAT 3053626.

Horine, J., & Haily, W. (1995). Challenges to successful quality management implementation in higher education institution. **Innovative Higher Education,** 1(20). 7-17.

- James JF Forest and Philip G Altbach.(2007). **International handbook of higher education**.Springer.

McGee, R. (2006). **III Title: Teacher Implementation of Mathematics Curriculum Initiatives in a Test-Driven Accountability Environment: An Ethnographic Investigation into Leadership; School Culture; and Teacher's Attitudes, Beliefs, and Concerns,** ERIC Reproduction Document, ED#:495252 .

National Quality Assurance and Accreditation,(2004).**The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.**

Patil,A., Condner, G.(2007). Accreditation of engineering Eduction: Review, observations and Proposal for global accreditation. **European Journal of engineering education,32** (6):639-651.

Sessile, F., & Waxen R. (2001). **Quality Assurance program. Michigan university**. Retrieved from Birkeback University of London.

US Dept. of Education; (2009)

http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html

Verna, A. (2003). **The Knowledge and Evaluation.**Boston: Utterworth-Heinemann Press.

West, E. (2006). **Accreditation commission for community and Junior colleges western association of schools and colleges**. NY: Accj Press.

Yüksel. I. (2013). Graduate Students, Perception of Standards and Accreditation in Higher Education in Turkey. **The Qualitative Report, 18**(75): p 1-14.

Yung. A., & Hou. C. (2010). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher Education. **Springer Science and Business media, 1**(1): 179 – 191.

Zhao, F. (2003). Enhancing the Quality of Online Higher Education Through Measurement, **Journal of Quality Assurance in Education,** 11(4): 214-221.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور .... المحترم

تقوم الطالبة ميسم العزام بدراسة بعنوان "**جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد**".

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وكفاءة، أرجو التكرم بإبداء رأيكم وملاحظاتكم حول صلاحية فقرات الاستبانة المرفقة من حيث:

1. سلامة الصياغة اللغوية.
2. درجة انتماء الفقرة للمجال والموضوع.
3. وضوع الفقرة.
4. تعديل ما ترونه مناسباً.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

وتفضلوا فائق الاحترام

الباحثة:

ميسم العزام

حضرة الدكتور/ الدكتورة ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف على " **جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تخصص إدارة تربوية لذا نرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانه التي بين أيديكم بكل دقة، وذلك بوضع إشارة (×) أمام العبارة التي ترونها مناسبة لإجاباتكم وفق السلم الخماسي المقابل لكل فقرة، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط شاكراً ومقدراً جهودكم الطيبة.

أولاً: البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة العلمية : ☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد

الجامعة: ☐ اليرموك ☐ الأردنية ☐ آل البيت ☐ الهاشمية

☐ مؤته ☐ الحسين بن طلال

الباحثة:

ميسم العزام

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
القسم الأول: جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية في ضوء معايير هيئة الاعتماد						
المجال الأول: الرؤية الرسالة والأهداف						
.1	تقوم الكلية بتوثيق الإجراءات الخاصة بوضع ومراجعة رؤيتها ورسالتها ووأهدافها.					
.2	تحرص الكلية على إشراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الوحدات والدوائر في إعداد الخطط الإستراتيجية والسنوية.					
.3	تحرص الكلية على توضيح عملية التخطيط والتقييم والتطوير بما ينسجم مع رؤيتها ورسالتها وأهدافها.					
.4	تقوم الكلية بمراجعة رسالتها وأهدافها بصورة منتظمة وتنقحها من أجل التحسين والتقييم والتطوير.					
.5	تحرص الكلية على تطوير البرامج والمساقات في ضوء المعايير للبرامج التربوية.					
.6	تعمل الكلية على تطوير البرامج التربوية للدراسات العليا وطبيعتها بما يتناسب مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها .					
المجال الثاني: الحاكمية والإدارة						
.7	توفر الكلية آليات وإجراءات واضحة ومستمرة لتقييم سياسة المجالس وقراراتها وأداء رؤسائها.					
.8	يعد نظام الحاكمية والإدارة مسؤول عن متابعة الشؤون الأكاديمية والإدارية للوحدات الإدارية في الجامعة.					
.9	تحرص الكلية على التمتع بالاستقلالية الكاملة عند تصميم خططها الدراسية وتأمين المصادر الضرورية لتطبيقها وفق التشريعات المعمول بها بالجامعة.					
.10	توفر الكلية الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار الممارسات الأكاديمية بشكل ينسجم مع					

					تسهم الكلية في مراجعة البرامج والخطط الدراسية باستمرار بحيث تواكب المستجدات العلمية في مجال العلوم التربوية، مع التركيز على حاجات المجتمع وسوق العمل	.23
					تقوم الكلية بتقييم البرنامج بكافة عناصره بمشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة المستفيدين، والمؤسسات في تطوير البرنامج وتحسينه.	.24
					تحرص الكلية على وضع سياسة واضحة لأنظمة (مدخلات، عمليات، مخرجات) للبرامج التربوية للدراسات العليا لضمان الجودة فيها.	.25
المجال الرابع: الطلبة						
					تسهم الكلية بوضع سياسة واضحة في كيفية اختيار الطلبة وقبولهم تتفق مع رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها تتماشى مع القوانين المعمول بها في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.	.26
					تضع الكلية في الاعتبار العلاقة بين اختيار الطلبة والبرنامج التعليمي عند وضع سياسة القبول للكلية بما لا يتعارض مع أسس القبول الصادرة عن التعليم العالي والبحث العلمي.	.27
					توفر الكلية مشاورات مع المعنيين في أعداد الطلبة وطبيعة اختيارهم وبشكل دوري لتلبية حجات المجتمع.	.28
					توفر الكلية سياسات محددة توجه عملية توزيع الطلبة ووضع المواد المختلفة المتضمنة الخطة الدراسية التي تقدمها الكلية.	.29
					توفر الكلية للطلبة برنامجاً إرشادياً يقدم لهم الإرشاد والتوعية لاتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال توفير المعلومات ذات العلاقة.	.30
					توفر الكلية الخطط للتوعية والإرشاد المهني لمساعدة الطلبة عند الالتحاق بالبرنامج.	.31
					توفر الكلية سياسات وإجراءات واضحة فيما يتعلق باعتماد العلامات التي يحصل عليها الطالب وضمان عدالتها وشفافيتها	.32

	الرؤية والرسالة والأهداف .					
.11	تحديد الكلية مسؤوليات القيادة الأكاديمية في الكلية والبرنامج التعليمي بشكل واضح.					
.12	تتبع الكلية سياسات وإجراءات واضحة ومحددة لاختيار القيادة الأكاديمية المناسبة.					
.13	تعمل الكلية على إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول جميع الطلاب إلى مستويات الإتقان المقررة.					
.14	توفر الكلية رئيس قسم في مجال التخصص بخبرة لا تقل عن ثلاثة سنوات في مجال التدريس.					
المجال الثالث: البرنامج التعليمي						
.15	توفر الكلية لجنة للخطة الدراسية لديها الصلاحيات الكاملة لتصميم المناهج والخطط الدراسية بما ينسجم مع رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.					
.16	تلتزم الكلية بالمعايير التعليمية الوطنية والدولية عند تصميم وتخطيط البرنامج عن طريق توفير المصادر لتنفيذ البرنامج.					
.17	يتفق في الكلية مستوى برامج الدراسات العليا وطبيعتها مع رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.					
.18	تحرص الكلية أن تكون برامج الدراسات العليا التي تقدمها مستندة إلى أهداف تربوية مناسبة تختلف في مستواها عن برامج الدراسات الجامعية الأولى.					
.19	تراعي الكلية في خطتها الدراسية مواكبة التطورات في مجال العلوم التربوية بما يناسب التعليم الحديث.					
.20	تراعي الكلية أن تتضمن الخطة الدراسية قدراً أساسياً من المحاور الأكاديمية للتخصص التي لها نتاجات محددة بحيث تؤدي غلى أعداد تربوي متخصص بشكل جيد لتأدية دورة بكفاءة.					
.21	يجري العمل في الكلية على المحافظة على علاقات دائمة مع الخريجين.					
.22	توفر الكلية فريق مشرف على إدارة البرامج لتقييم النتائج الدورية للخطة الدراسية عند إدخال أي تعديل أو تطوير أو تحسين لها.					

					توفر الكلية الكوادر البشرية المؤهلة للإشراف على الخدمات الطلابية.	.33
					توفر الكلية برنامج استقبال للطلبة المستجدين لتعريفهم بعمليات الجامعة والكلية المقدمة ويوزع عليهم خلال دليل الطلبة.	.34
					يتوفر للكلية مكتب لمتابعة الخريجين وحاجاتهم، مع تحديد مهامه وآليات عمله.	.35
					توفر الكلية قنوات اتصال متبادلة بين الخريجين والكلية من جهة وبين أرباب العمل من جهة أخرى لتبادل الآراء حول البرامج المقدمة.	.36
					تعمل البرامج التربوية في الكلية على تسهيل مهمة الطالب لإنجاز أهداف البرنامج الملتحق به.	.37
					توفر الكلية الجودة في تقرير أعداد الطلبة الذين سيتم قبولهم بالكلية بما يتناسب مع إمكانيات الكلية في مراحل التعليم والتدريب.	.38
المجال الخامس: أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية						
					تضمن الكلية تعيين عدداً كافاً من أعضاء هيئة التدريس للمتفرغين الأكفاء مهنياً بحيث يغطوا المجالات والبرامج التي تطرحها الكلية.	.39
					يُشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية في التخطيط الأكاديمي، وتطوير البرنامج ومراجعتها، والإرشاد الأكاديمي للطلبة، وخدمة المجتمع المحلي.	.40
					تسهم الكلية في وضع دور أساسي لأعضاء هيئة التدريس في تطوير البحث العلمي بما ينسجم مع رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	.41
					يُشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية بفاعلية نشاطات التعلم المستمر والبحث العلمي والمؤتمرات والندوات.	.42
					تعمل الكلية على وضع سياسات وإجراءات واضحة ومحددة في اختيار الفنيين والإداريين العاملين في الكلية، وتقييمهم، وترقيتهم، وإنهاء خدماتهم.	.43
					توفر الكلية عدد كافاً من الفنيين والإداريين المؤهلين لدعم تطبيق البرنامج التعليمي والنشاطات الأخرى.	.44

					توفر الكلية الكوادر البشرية لدعم برامجها التربوية.	.45
					توفر الكلية المصادر المادية والمالية والتكنولوجية لدعم برامجها التربوية.	.46
المجال السادس: المصادر						
					تحديد الكلية الموارد المالية اللازمة من قبل المجالس المختلفة وتضمينها في موازنة الجامعة، بحيث تغطي احتياجات الكلية بما فيها تنفيذ الخطة الدراسية.	.47
					تتمتع الكلية باستقلال ذاتي كافياً لتوجيه المصادر المالية لما فيه صالح العملية الأكاديمية في الكلية.	.48
					توفر الكلية الإمكانيات والإنشاءات والتسهيلات المناسبة للعاملين والطلبة من حيث المباني الحديثة، والقاعات التدريسية، وأماكن التدريب العملي.	.49
					توفر الكلية التسهيلات التدريسية والتعليمية التي تم تخصيصها للوظائف التدريسية أو التعليمية التي تم تخصيصها للوظائف التدريسية أو التعليمية لتنفيذ هذه الوظائف بفاعلية.	.50
					توفر الكلية جميع المختبرات والوحدات التدريبية التعليمية التي تقتضيها البرامج الأكاديمية والخطط الخاصة بها.	.51
					توفر الكلية المختبرات المشاغل التي تحتوي على الأدوات والأجهزة اللازمة، وأن تكون مؤثثة بشكل يناسب متطلبات عملها.	.52
					توفر الكلية الأجهزة المناسبة من حيث العدد والنوعية، والتي يمكن للطلبة وأعضاء هيئة التدريس استخدامها من أجل تحقيق المتطلبات التعليمية والإدارية فيها.	.53
					توفر الكلية صيانة للأجهزة بشكل دوري، بحيث يكون بالإمكان استخدمها في الوظائف المصممة لها على أتم وجه.	.54
					تسهم الكلية بوضع سياسة واضحة حو استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البرامج	.55

	التعليمية التي تقدمها.					
.56	توفر الكلية كادر مؤهل في مجال تقنية المعلومات يقدم المساعدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة لها.					
.57	توفر الكلية عدد مناسب من المراجع والدوريات العلمية المحكمة والكتب باللغة العربية واللغة الانجليزية.					
.58	توفر الكلية عناوين بإصدارات حديثة لتغطية كافة المجالات المعرفية للتخصص.					
.59	توفر الكلية الخطط السنوية للنهوض بالمصادر داخل الكلية بما يتناسب ومعايير الجودة.					
.60	توفر الكلية الكادر البشري بإعداد كافية ومؤهلة مهنياً وفنياً لتقديم الخدمات بما يتناسب ومعايير الجودة.					

المجال السابع: التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية

.61	تسهم الكلية في إيجاد تفاعل بناء ما بين الكلية والقطاعات ذات العلاقة، إضافة إلى التفاعل مع المؤسسات العربية والإقليمية والعالمية.					
.62	تتبنى الكلية سياسة واضحة لتوثيق العلاقة بينها وبين المجتمع المحلي والقطاعات ذات العلاقة.					
.63	تقوم الكآبة بتنفيذ المشاريع المخطط لها والتي تسهم في تطوير المجتمع والقطاعات ذات العلاقة وتحديث الخطط دورياً بما ينسجم مع أولوياتها.					
64	تسهم الكلية في إيجاد اتفاقيات مع مؤسسات علمية للتبادل العلمي سواء في جانب أعضاء هيئة التدريس أو الطلبة.					
65	تسهم الكلية في تسهيل التبادل الإقليمي والدولي لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة وتوفر المصادر الملائمة لذلك.					
.66	تهدف الكلية على تصميم برامج تدريبية تخدم الطلبة عند الخروج إلى سوق العمل.					
.67	تعمل الكلية على استضافة متخصصين من المؤسسات الأخرى للاستفادة من تقويمهم لجودة					

	البرامج التربوية					
المجال الثامن: البحث العلمي والتبادل التعليمي						
.68	تسهم الكلية في إيجاد سياسة تجذير العلاقة بين البحث العملي والتعليم					
.69	تسهم الكلية في إعداد الطلبة للمشاركة في البحوث العلمية وتطويرها، من خلال الخطط الدراسية الموضوعية.					
.70	تسهم الكلية في توفير الدعم المالي والمادي والإداري اللازم لتنمية البحث العلمي في الكلية.					
.71	تسهم الكلية في إيجاد سياسات للتعاون مع المؤسسات التعليمية المحلية والإقليمية والدولية في تقديم مواد الخطة أو تنفيذ جزء منها.					
.72	تسهم الكلية في تسهيل التبادل الإقليمي والدولي لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة وتوفر المصادر الملائمة لذلك.					
المجال التاسع: فاعلية البرنامج						
.73	تشرك الكلية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقطاعات ذات العلاقة في تقييم البرنامج التعليمي بصورة منتظمة.					
.74	تقدم الكلية الشواهد والبراهين على أن الأنشطة التقييمية التي تمارسها تؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم فيها.					
.75	تشرك الكلية كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعا لنتائج عملية التقييم والتقدم العلمي والمستجدات العالمية.					
.76	تسهم الكلية في توظيف المراجعة والتقييم في تحسين نواتج التعلم من معارف ومهارات وكفايات.					
.77	تتحدد الكلية في توظيف المراجعة والتقييم في تحسين نواتج التعلم من معارف ومهارات وكفايات.					
.78	تحدد الكلية التي سيكتسبها الطالب عند التخرج.					
79	توفر الكلية للطلاب برامج تربوية تعتمد توظيف					

	استخدام أساليب التعلم والتعليم الالكتروني.					
المجال العاشر: إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر						
.80	تسهم الكلية في ممارسة إجراءات المراجعة المنتظمة للوقوف على مستويات الإنجاز وإبراز النواقص وتوثيقها.					
.81	تعمل الكلية على تطوير رؤيتها ورسالتها وأهدافها بما يتناسب والتطور الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والعلمي للمجتمع.					
.82	تقوم الكلية بتطوير سياساتها وتعليماتها وهيكلها التنظيمي لمواكبة الظروف المتغيرة وحاجات الكلية.					
.83	تقوم الكلية بتعديل عناصر المنهاج بتوافق مع التطورات العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية والثقافية					
.84	تسهم الكلية بتعديل الكفايات المطلوبة للطلاب عند التخرج بموجب الحاجات والبيئة التي سيعمل بها الخريجون.					
.85	تقوم الكلية بتشكيل لجنة عليا لضمان الجودة يتصف أعضاءها بدرجة عالية من الالتزام، والخبرة والدراية بأمور الجودة.					
.86	تعمل الكلية على توفير مكتب لإدارة ضمان الجودة يتولى إدارته أفراد مؤهلون وأكفاء يكون لهم دور رئيس في ضمان تحقيق رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.					

أي اقتراحات ترونها مناسبة:

....

....

....

ملحق(2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الرتبة	أعضاء لجنة المحكمين	الجامعة	الكلية	القسم	التخصص
1.	استاذ	بسام العمري.	الأردنية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
2.	أستاذ	هاني الطويل	الأردنية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
3.	أستاذ	محمد عاشور	اليرموك	التربية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
4.	أستاذ	محمد خوالدة	اليرموك	التربية	الإدارة وأصول التربية	أصول التربية
5.	أستاذ	أمل الخصاونة	اليرموك	التربية	الإدارة وأصول التربية	أساليب رياضيات
6.	أستاذ	إبراهيم زريقات	الأردنية	العلوم التربوية	الإرشاد وعلم النفس التربوي	الإرشاد والتربية الخاصة
7.	أستاذ	رداح الخطيب	جداره	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
8.	أستاذ	عاطف مقابلة	عمان العربية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
9.	أستاذ	أنمار الكيلاني	الأردنية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
10.	أستاذ	خميس نجم	عمان العربية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
11.	أستاذ	محمود خريسات	اليرموك	الآداب	اللغة العربية	اللغة العربية
12.	أستاذ	أحمد الخطيب	جداراه	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
13.	أستاذ	راتب السعود	عمان العربية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
14.	أستاذ	محمد العمايرة	عمان العربية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
15.	أستاذ مشارك	عاطف بن طريف	الأردنية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
16.	أستاذ	أديب حمادنه	جداره	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
17.	استاذ مشارك	أيمن العمري	الهاشمية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية
18.	استاذ مشارك	خالد السرحان	الأردنية	العلوم التربوية	الإدارة وأصول التربية	إدارة تربوية

محلق رقم (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

حضرة الدكتور/ الدكتورة ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف على " **جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تخصص إدارة تربوية لذا نرجو التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانه التي بين أيديكم بكل دقة، وذلك بوضع إشارة (×) أمام العبارة التي ترونها مناسبة لإجاباتكم وفق السلم الخماسي المقابل لكل فقرة، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط شاكراً ومقدراً جهودكم الطيبة.

أولاً: البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة العلمية: ☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد

الجامعة: ☐ اليرموك ☐ الأردنية ☐ آل البيت ☐ الهاشمية

☐ مؤته ☐ الحسين بن طلال

الباحثة:

ميسم العزام

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول الرؤيا والرسالة والأهداف						
.1	تقوم الكلية بصياغة رؤيتها للبرامج التربوية وإعلانها للمهتمين.					
.2	تحرص الكلية على إشراك أعضاء هيئة التدريس والإداريين في إعداد خطط البرامج التربوية.					
.3	تحرص على توضيح عملية التخطيط (والتقييم والتطوير) بما ينسجم مع (رؤيتها ورسالتها وأهدافها) للبرامج التربوية.					
.4	تقوم بمراجعة (رسالة وأهدافها) بصورة منتظمة من أجل التحسين والتطوير للبرامج التربوية.					
.5	تحرص على تطوير البرامج الأكاديمية في ضوء المعايير للبرامج التربوية.					
.6	تحرص على مراجعة خططها الدراسية في ضوء المعايير الاعتماد للبرامج التربوية.					
المجال الثاني: الحاكمية والإدارة						
.7	تشكل الكلية مجالسها وفق آليات ومعايير واضحة.					
.8	يعد مجلس الكلية ومجالس الأقسام مسؤولين عن اتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية ومفاهيمها.					
.9	تتمتع بالاستقلالية الكاملة عند تصميم خططها الدراسية.					
.10	تحرص على توفير الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار الممارسات الأكاديمية المناسبة.					
.11	تحدد مسؤوليات القادة الأكاديمية في الكلية والبرنامج الأكاديمي.					
.12	تتبع سياسات واضحة لاختيار القادة الأكاديمية المناسبة.					
.13	توفر رئيس قسم في مجال التخصص من ذوي الكفاءة العالية.					
المجال الثالث: البرنامج التعليمي						
.14	تلتزم بمعايير الاعتماد عند تصميم التخطيط للبرامج وتوفير المصادر الضرورية.					

15.	تحرص أن تكون برامج الدراسات العليا التي تقدمها مستندة إلى أهداف تربوية.					
16.	تراعي في خطتها الدراسية مواكبة التطورات في مجال العلوم التربوية بما يناسب التعليم الحديث.					
17.	تراعي أن تتضمن الخطة الدراسية قدراً أساسياً من المحاور الأكاديمية المتنوعة.					
18.	تشرك أعضاء هيئة التدريس وممثلين في إعداد وصياغة الخطة الدراسية للإشراف على تنفيذ الخطة الدراسية.					
19.	توفر فريق مشرف على إدارة البرامج التربوية للخطة الدراسية.					
20.	تسهم في مراجعة البرامج والخطط الدراسية لمواءمة حاجات المجتمع وسوق العمل.					

المجال الرابع: الطلبة

21.	تسهم الكلية في وضع سياسات قبول واضحة للطلبة.					
22.	تحدد بالمشاورات مع الجهات المعنية إعداد الطلبة طبيعة تخصصاتهم مع مراعاة حاجات المجتمع.					
23.	توفر للطلبة برنامج إرشادي يقدم لهم الإرشاد والتوعية لاتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال توفير المعلومات ذات العلاقة.					
24.	تعتمد سياسات واضحة فيما يتعلق باعتماد العلامات التي يحصل عليها الطلبة.					
25.	توفر الكوادر البشرية المؤهلة للإشراف على الخدمات الطلابية.					
26.	توفر برنامج استقبال للطلبة المستجدين لتعريفهم بعمليات الجامعة والكلية المقدمة ويوزع عليهم خلال دليل الطلبة.					
27.	توفر مكتباً لمتابعة الخريجين وحاجاتهم، مع تحديد مهامه وآليات عمله.					

المجال الخامس: أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر الفنية والإدارية

28.	توفر الكلية عدداً من أعضاء هيئة التدريس برتب مختلفة.					
29.	يشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية في التخطيط الأكاديمي.					

.30	تشجع الكلية أعضاء هيئة التدريس القيام بالبحث العلمي.					
.31	يشارك أعضاء هيئة التدريس في الكلية بفعالية بالمؤتمرات العلمية.					
.32	تعمل على وضع سياسات وإجراءات واضحة ومحددة في اختيار الفنيين والإداريين العاملين في الكلية.					
.33	تعمل إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى مستويات الإتقان المقررة.					
المجال السادس: المصادر						
.34	توفر الكلية الموارد المالية اللازمة من قبل المجالس المختلفة وتضمنها في موازنة الجامعة.					
.35	تتمتع باستقلال ذاتي كاف لتوجيه المصادر المالية لما فيه صالح العملية الاكاديمية في الكلية.					
.36	توفر المختبرات والوحدات التدريبية التعليمية التي تقتضيها البرامج الأكاديمية والخطط الخاصة بها.					
.37	توفر المصادر المالية والتكنولوجية لدعم برامجها التربوية.					
.38	توفر صيانة للأجهزة بشكل دوري، بحيث يكون بالإمكان استخدامها في الوظائف المصممة لها على أتم وجه.					
.39	توفر كادر مؤهل في مجال تقنية المعلومات لتقدم المساعدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة لها.					
.40	توفر عدداً مناسباً من المراجع والدوريات العلمية المحكمة والكتب باللغتين العربية والإنجليزية.					
المجال السابع: التفاعل مع المجتمع والعلاقات الدولية						
.41	تحرص في إيجاد تفاعل بناء ما بي الكلية والقطاعات ذات العلاقة في المجتمع.					
.42	تقوم بتنفيذ المشاريع المخطط لها والتي تسهم في تطوير المجتمع والقطاعات ذات العلاقة.					
.43	تسهم الكلية في إيجاد اتفاقيات مع مؤسسات تربوية علمية للتبادل العلمي.					
.44	تعمل على استضافة متخصصين من المؤسسات التربوية للاستفادة من تقويمهم لجودة البرامج					

	التربوية.					
45.	تشارك في المجالس الخاصة بالمجتمع المحلي.					
46.	تعزز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي وخاصة المدنية منها.					
المجال الثامن: البحث العلمي والتبادل التعليمي						
47.	تسعى في إيجاد سياسة تجذير العلاقة بين البحث العلمي والتعليم.					
48.	تشجع على إعداد الطلبة للمشاركة في البحوث العلمية والمؤتمرات، من خلال الخطط الدراسية الموضوعة.					
49.	تحرص على توفير الدعم المالي والإداري اللازم لتشجيع البحث العلمي في الكلية.					
50.	تحفز الكلية القيام ببحوث جماعية ضمن فرق أكاديمية متنوعة.					
51.	تسلط الضوء على موضوعات البحث العلمي الحديثة التي تعالج المشكلات الطارئة.					
52.	تتبع سياسة واضحة في المشاركة بالمؤتمرات المحلية والدولية.					
المجال التاسع: فاعلية البرنامج						
53.	تشترك أعضاء هيئة التدريس والطاعات ذات العلاقة في تقييم البرامج التعليمي بصورة منتظمة.					
54.	تشرك كافة المعنيين في تطوير البرنامج التعليمي تبعاً لنتائج عملية التقييم والتقدم العلمي.					
55.	تسهم في استخدام مقاييس وإجراءات معيارية لتحديد ما تحقق من مخرجات التعلم لخريجي الكلية.					
56.	تحدد الكفايات التي سيكتسبها الطلبة عند التخرج.					
57.	توفر للطلبة برامج تربوية تعتمد توظيف استخدام أساليب التعلم والتلعيم الألكتروني.					
58.	توفر برامج تربوية تتوافق مع أهدافها المستقبلية.					
59.	تعيد النظر في برامجها التربوية من فترة لأخرى.					
المجال العاشر: إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر						
60.	تقوم الكلية بمراجعة دورية للوقوف على مستويات الإنجاز.					
61.	تراجع الكلية على تطوير (رؤيتها ورسالتها وأهدافها) بما يتناسب (التطور الثقافي والاقتصادي والاجتماعي					

	والعلمي للمجتمع).					
.62	تقوم بتطوير سياساتها وتعليماتها وهيكلها التنظيمي لمواكبة الظروف المتغيرة.					
.63	تقوم بتعديل عناصر المناهج التربوية ليتوافق مع التطورات العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية والثقافية.					
.64	تسهم لتطوير الكفايات المطلوبة للطلبة عند التخرج بموجب الحاجات المتغيرة.					
.65	تشكل لجنة عليا لضمان الجودة والجانب الأكساديمي من ذوي الخبرة بأمور الجودة.					
.66	توفر مكتب لإدارة ضمان الجودة يتولى إدارته أفراد (مؤهلون وأكفاء) يكون لهم دور رئيس في ضمان تحقيق رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.					

ما المقترحات التي ترونها مناسبة لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية ؟

....

....

....

....

ملحق (4)

صحيفة المقابلة

ما المقترحات لتطوير البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظركم؟

-1

-2

-3

-4

-5

ملاحظات أخرى:

....

....

....

....

Abstract

Al-Azzam ,MaysamFozi: Quality of Educational Programs for Graduate at Jordanian Public Universities in Light of the Accreditation Standards. Doctoral Thesis, Yarmouk University, 2014.(Supervisor: Prof. Saleh Naser Oilaymat)

This study aimed to identify the level of the quality of the educational programs of the postgraduate studies in the Public Jordanian Universities in light of the criteria of accreditation committee from the perspective of the academic leaders and faculty staff. The analytic, descriptive method was used in this study due to its appropriateness to the nature of the current study. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed to gather the preliminary data related to the topic of the study; the study sample consisted of (184) professors from the Jordanian public universities by (23) academic leaders and (161) faculty staff members and interview was used to answer opening question. The sample was chosen by the strata random method. After analyzing the questionnaires by using (SPSS), the study showed the following results: the presence of a moderate degree for the quality of the educational programs of the postgraduate studies in the Jordanian public universities in light of the criteria of the accreditation committee from the perspective of the academic leaders and the faculty staff members at the universities, the presence of statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) according to the variable of sex for the category of (males), the presence of statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in all the fields of the study according to the field of the university for the benefit of (Jordan university) except for the field of (scientific research and educational exchange)for the benefit of the

Hashemite university, the presence of statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in the field of governance and management according to the variable of the scientific rank for the benefit of associate professor and the presence of statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in the field of students for the benefit of professor. In light of the results of the study, a group of recommendations are presented: the need to adopt the criteria of accreditation on their different programs, the need the collages provide the infrastructure, facilities and required services and the need to start conducting a comprehensive evaluation to all the academic programs in the collages of education in the Jordanian public universities.

Key words: Educational Programs, Jordanian Public Universities, Quality Assurance, Criteria of Accreditation Committee, The Faculty Staff Members, Faculties of Education.